



**CURRÍCULO PARA A REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBÉ,**

EDUCAÇÃO INFANTIL

REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMBÉ-PR

CURRÍCULO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CAMBÉ

EDUCAÇÃO INFANTIL

VOLUME 1

REVISÃO LINGUÍSTICA

Thassiana Reis Félix

FORMATAÇÃO

Claudia S. Codato Segura

Natalia Raquel Campos

CAPA:

Ilustração: Juliana Baroni Lazarini

Arte: Juliana Baroni Lazarini e

Camila Maranhã Scafuro

FICHA CATALOGRÁFICA

Cambé (Pr). Secretaria Municipal de Educação. Rede Municipal de Ensino.

C186c Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé / Rede Municipal de Ensino, Secretaria Municipal de Educação. - Cambé, PR : SEMED, 2020.
v. 1 : il.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89403-02-9 – livro digital.

1. Cambé (Pr) – Educação pública. 2. Educação Infantil - Currículo. 3. Cambé (Pr) - Rede Municipal de Educação. 4. Cambé (Pr) – Secretaria Municipal de Educação. I. Título

CDD 371.19
19.ed.

Bibliotecária responsável Maria Luiza Perez CRB9/703

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
RUA FRANCISCO DELGADO SANCHES, 189
FONE/FAX 31740253
CEP 86182-130 - CAMBÉ-PARANÁ
mail: semed@cambe.pr.gov.br
www1.cambe.pr.gov.br.8008/educação

JOSÉ DO CARMO GARCIA
PREFEITO MUNICIPAL

LUCIANO MORAES CARDOSO
DIRETOR PEDAGÓGICO

CONRADO ANGELO SCHELLER
VICE-PREFEITO

LILIAN MARIA BASSO LOPES
DIRETORA ADMINISTRATIVA

CLAUDIA SANTOS CODATO SEGURA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

MARTA REGINA RADIGONDA
DIRETORA DE ASSISTÊNCIA AO EDUCANDO

Gestão 2017- 2020

ASSESSORIA GERAL

Profª Dra. Lígia Márcia Martins

ASSESSORES

ARTE:

Camila Maranhã Scafuro

CIÊNCIAS SOCIAIS:

Angelica Pires Nantes de Oliveria Zerbetto

EDUCAÇÃO ESPECIAL:

Cíntia Daquana Costa

EDUCAÇÃO FÍSICA

Luciano Moraes Cardoso

MATEMÁTICA:

Angela Cristina Paganini Rosa

Gisele Magri dos Santos

LÍNGUA PORTUGUESA:

Aline Guasti de Souza

Edna dos Santos Costa Serezuella

Natália Raquel de Campos

Tatiana Aparecida Baptilani Zirondi

CONSULTORIA – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Profª Dra. Sonia Mari Shima Barroco

EQUIPE INTERDISCIPLINAR

PSICÓLOGA

Elaine Cristina Peres da Fonseca

FONOAUDIÓLOGAS:

Franciella Massi de Castro

Sabrina Gaion Hermenegildo Ubiali

COLABORADORES

COLABORADOR – ARTE

Wesley Jedson Andrade Stutz

COLABORADORES - CIÊNCIAS NATURAIS

Aline Guasti de Souza

Edna dos Santos Costa Serezuella

Eliana Guidetti do Nascimento

Julia M. Rosa

Tamires Bartazar Araújo

Viviane Mascarenhas Almeida

COLABORADOR - CIÊNCIAS SOCIAIS

Hermes Vieira dos Santos

COLABORADORES - EDUCAÇÃO FÍSICA

Adriana Schobiner da Costa Mendes

Érica Santos Brazão

Gabriel Gonçalves Freire

Karen Cristina Valença da Silva

Lidiane de Paula Manganaro

Pollyana Christna de Oliveira Silva

Roberson Rodrigues Lupion

Silvano Camargo

COLABORADORA - MATEMÁTICA

Dayanne Vicentini

CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CMEI A Sementinha

CMEI Amábile Ferro Bôscolo

CMEI Antonio de Oliveira Geraldo

CMEI Aquarela

CMEI Balão Mágico

CMEI Beato Antonio Frederico Ozanan

CMEI Dr. Daisaku Ykeda

CMEI Eufrauzina Minervina de Jesus

CMEI Hugo Gonçalves

CMEI Hugo Simas

CMEI Ignês Rodrigues Bergamaschi

CMEI Irmã Dulce

CMEI Jamile Aiub Haully

CMEI Joana Benaducci Martin

CMEI José Sestário

CMEI Madre Tereza de Calcutá

CMEI Maria das Virgens Falcão

CMEI Maria Magdalena Carvalho Correa

CMEI Munhoz Zerbetto

CMEI Nelson Florêncio Pizaia

CMEI Pasquina Romagnolo Jacomel

CMEI Pe. José Luis Nieto Ochoa de Ocariz

CMEI Prefeito Archimedes Climério Mozer

CMEI Prefeito Eustachio Selmann

CMEI Rosa Raminelli de Oliveira

CMEI Waldomiro Moreira Gomes

CMEI Zilda Arns

DOCENTES PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE ESTUDOS

Adriana Faria Pereira Caldarelli

Adriana Schobiner da Costa Mendes

Alaís Ap. Contiere dos Santos

Alana Miqueline da Costa

Amanda de Melo Jorge Fernandes

Ana Carolina Leal Miranda Telles

Ana Claudia Acosta dos Santos

Ana Maria Franco da Silva.

Ana Paula de Lima Morales

Ana Paula Martins de Santana

Ana Sara dos Santos Silva

Andresa Strassacapa Soares Gomes

Andrieli Dal Pizzol

Angela Maria De Paula

Angélica Maria de Matos

Angelita de Souza

Angelita Maira Torqueti Tavanti

Ariane Araujo Gonçalves Merlik

Ariane Guilherme

Bárbara Fernanda Ferreira Pereira

Bianca Marcela dos Santos

Bruna Franciele Gonçalves V. H. Dias

Bruna Oliveira Preto Santos

Bruna Pereira Restani

Camila Alvares Sofiati

Camila Anabela de Brito Souza

Camila Valença Rosa

Carla Cristina Pereira Medeiros

Carla Daniela Martini Dante

Carla Sperandio Moreira Vitor

Cassia Regina Scalassara Balan

Cassiana Torres Santos Garcia Gonçalves

Cecilia de Moraes Gonçalves

Cecília Mioko Yamada

Cintia Cristina Strassmann

Cirlei Leite de Brito

Cláudia André Pavan

Claudiane Berbert dos Santos Lima

Cleide Aparecida Massacani Rosa

Cleirie Aparecida Grecco Costa

Cleonice Ferreira de Souza

Cristiane de Menezes

Cristiane Maria Pereira

Daiane Alves de Aquino Coimbra

Daiane de Lima Matos Canuto

Damareis Reis Teixeira

Damaris Juliete Vieira Ramos

Daniela de Souza Ortega Araújo

Danieli Brusafferri Guasti

Danielle Eliane Lapa Gusmão dos Anjos

Dayana de Souza

Dayane de Jesus Maia

Déborah Ferreira Machado

Dieime de Souza Botareli

Dorca Fernandes Días Alves

Dulcineia Bortotto Spinassi

Edilaine Segatel de Oliveira

Edna Maria Fernandes Bosqui

Edineia da Silva Trindade Cavalcante

Ednete Fátima Cardoso Martello

Elaine Cristina Okimoto Ribeiro de Queiroz

Elaine Dionísio Sampaio Silla

Elaine Fernandes Moya Moreira

Eliane do Carmo de Salles Alves

Eliane Regina Prieto Victola Bortoletto

Elisangela Aparecida Pereira Pedrosa Lima

Elisangela Doretto Americhi da Costa

Elizabeth Pereira Rodrigues

Emili Estival Roscoche Esgimieski

Érica Cristine Torres de Souza

Erica Santos Brazão

Ester Thalyta Alves de Oliveira Rogenski

Eulália Regina Ferraz de Lima

Evelin Miguel de Oliveira

Evelise Gonçalves

Fabiane Ignácio de Moraes

Fernanda Luhana Ferreira

Gabriel Gonçalves Freire

Gabriela Brunetto Pereira
Geiza Rodrigues de Melo Suzuki
Gisele Braga da Costa Cavarsan
Grazielly Fernnanda de Araujo Vicente
Helen Cristina Ciciliato Izidro Silva
Helen Cristina Morales França
Helena Fernandes dos Santos de Oliveira
Heliete de Fátima Ciciliato Izidro
Inêz Augusto de Aquino
Isabela Cristine Fernandes
Ivan Ricardo Colombo
Izabel Cristina Ribeiro dos Santos
Izabele Martho
Janete Dias Leite Raul
Jaqueline Amaral de Andrade
Jaqueline Maria Beltrame Felix
Jéssica Lorraina da Silva Gambaro
Joselene Silva Mota
Josiane Barusso
Karen Cristina Valença da Silva

Kássia Patrícia Armani Fermiano
Kátia Regina Carneiro Candido
Kelly Fernanda Silva Segato
Laoana Carla de Almeida Batelane
Lauriete da Silva Bernardes Vicente
Léia Silva Aguiar Santos
Lidiane de Paula Manganaro
Lilliann Maria de Araújo
Lisânia Fávoro Tiepo Rezende
Litiane Guimarães Mosca
Lohaine Magalhães Ferreira
Luana Aparecida da Silveira
Luana Caroline Xavier Figueiredo
Luciana Stutz dos Santos
Luciane Aparecida da Silva Alves Feitosa
Luciane dos Santos
Lucilda Maria Cestari Delalibera
Lucineia Germano de Miranda
Marcela Regina Mafra
Márcia da Silva

Marcia Gomes da Silva
Marciana Mastrascosa
Maria Aparecida da Silva
Maria do Carmo Nicolau
Maria Elisandre da Silva Santos
Maria Helena Correia da Silva
Maria Isabel Paludeto
Maria Sandra Serezuella
Mariana Carneiro Azevedo
Mariana Gimenez Medeiros Andrade
Mariane Martins Pires da Silva
Marieni Luiza Bramé
Marilene de Fátima Fernandes
Michele Ferreira de Souza Barros
Michele Figueiredo da Silva
Michelle Gonçalves Fritzen
Milena Santos Silva
Milena Stabile Moura de Andrade
Miriam Aparecida Chiconato
Mônica Gomes Toribio Orsi

Nádia Vanessa de Santa
Nair Cabral Cordeiro de Lima
Paolla de Castro Della torre
Patrícia Aparecida do Prado Silva
Patrícia Salles Rocha
Paula Cristina Rodrigues Martins
Paula Daniele de Aquino
Paula de Souza Bezerra
Paula Francielli Cotarelli Prado
Pollyana Christina de Oliveira Silva
Priscila Daiane da Silva
Priscila Grasiela de Oliveira Santos
Priscilla Salvalagio Campana Oliveira
Raísa Cunha Silva
Raíssa Karen de Souza Barreto Torres
Raquel Lins Rodrigues Marinho
Raquel Mendes de Oliveira Caire
Raquel Sofia Cancini Slemmer
Regina Lemes dos Santos
Regina Lemes Schmidt

Renata Maria Sampaio Ciriaco Ramos

Roberson Rodrigues Lupion

Rogéria Zanuto

Rosana da Silva Pereira Duarte

Rosana de Paula Ribeiro

Rosana Rolim de Oliveira

Rosane Capobiango Pedrosa de Paiva

Rosani de Fátima Santana Favorito

Rosimeire Aparecida Fernandes

Sandra Mascarenhas Almeida Homenhuki

Selma de Oliveira Bayerl

Silvana Aparecida Garcia Liuti

Silvana Manduca da Silva

Silvano Camargo

Silvia Aparecida Torres

Silvia Helena Gamaliel Matsumoto

Silvia Taís Guasti Ricieri

Simone Aparecida dos Santos

Simone Cristina Brito de Souza

Simoni de Souza Barbosa Martins

Sônia Cristina Gabrovis Leme

Sueli Aparecida da Cruz

Suellen Lopes

Tais Gabriela Piazzentin

Talita Baenas Milani Paulo

Tânia Affonso Pinto

Tatiana da Fonseca Bernardi Cardoso

Thamiris Bettiol Tonholo

Valdirene Cristina Borazio da Silva

Valéria Verissimo Gomes

Vanessa Garcia de Oliveira Vaz

Vanessa Sanches Balbino

Vanessa Vaz

Vânia Aparecida de Souza Limeira

Vanilda da Silva Dias

Vera Lucia Sandrino

Verginia Aparecida Ferro Garofalo

Vilma Giufrida

Ylen Rafaela Gomes Militão

Zenaide Gonçalves de Medeiros da Silva

"O aspecto formal de cada conteúdo escolar reside no fato de que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. O ensino seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituir ele mesmo uma fonte de desenvolvimento uma fonte de aparição de algo novo"
(VYGOTSKI)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a dedicação de toda equipe da Secretaria Municipal de Educação, em particular, à Equipe Pedagógica e Equipe Interdisciplinar, que não mediram esforços para a elaboração deste currículo.

Agradeço a todos os professores colaboradores e participantes dos grupos de estudos, que se mostraram comprometidos em tornar o processo educativo na Educação Infantil do Município de Cambé ainda mais significativo e eficiente.

Agradeço às inigualáveis e prestimosas Lígia e Sonia por suas preciosas contribuições que permitiram em tão pouco tempo finalizarmos este trabalho que, literalmente, foi um sonho que se tornou realidade.

Agradeço imensamente a todos os profissionais, que compreendem a importância da ação docente na vida de seus alunos e certamente se dedicarão com criatividade, paciência e constantes estudos para assumirem o protagonismo na implementação deste importante documento, elaborando seu planejamento e elencando as estratégias necessárias que produzirão intencionalmente em cada aluno, o saber produzido historicamente pela humanidade (SAVIANI).

E, acima de tudo, agradeço a Deus, nossa constante fonte de energia, por sua infinita bondade que nos dotou de inteligência, comprometimento e persistência para superar todas as adversidades.

Que Ele seja sempre a nossa luz!

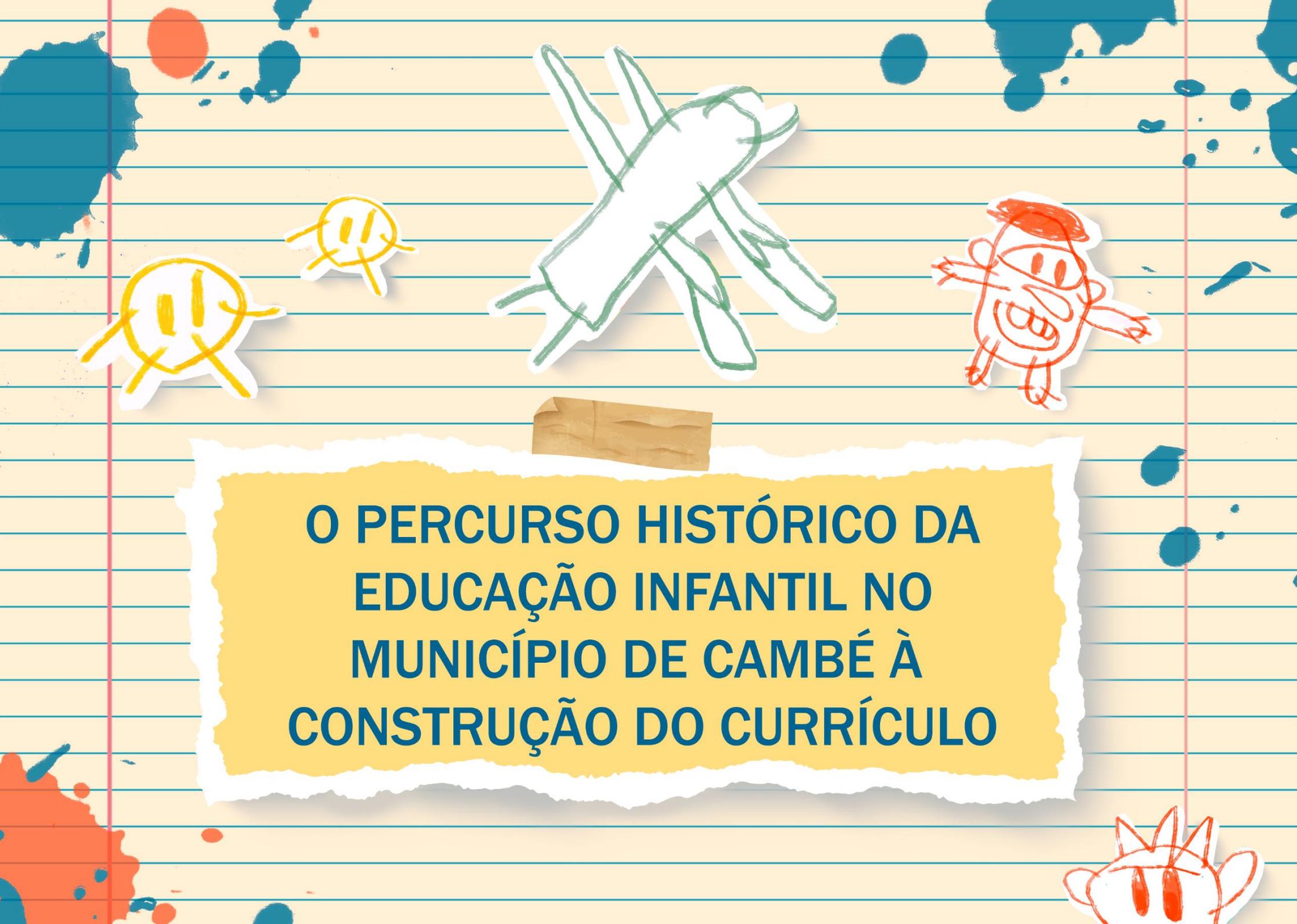
Claudia Santos Codato Segura
Secretária Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMBÉ À CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO	19
2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	34
3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O CURRÍCULO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	34
3.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	40
3.3 MARCOS REFERENCIAIS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS.....	46
3.3.1 O primeiro ano de vida	47
3.3.2 O segundo e o terceiro anos de vida.....	53
3.3.3 O quarto ano de vida.....	60
3.3.4 O quinto ano de vida	66
3.4 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL	71
3.5 A METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	77
3.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
4 INTRODUÇÃO ÀS DEFESAS DE UMA BOA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS CRIANÇAS.....	92
4.1 DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA OU NEE NO CMEI.....	98
4.2 DAS PREMISSAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO	104
4.2.1 Do natural ao cultural: o papel fundante da linguagem	104
4.2.2 Trabalho Pedagógico Orientado pelo Enfoque Histórico-Cultural	107
4.3 PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO DO NEEEDH EM PARCERIA COM AS ESCOLAS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
5 BASE ORGANIZATIVA E ESTRUTURAL	119
5.1 BASE ORGANIZATIVA	119
5.2 BASE ESTRUTURAL.....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
6 AS ÁREAS DO CONHECIMENTO COMO ESTOFO DE ENRIQUECIMENTO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	127
6.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E CONTEÚDOS PARA OS GRUPOS INFANTIL, INFANTIL 1; INFANTIL 2; INFANTIL 3; INFANTIL IV E INFANTIL V.....	127
7 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	132

7.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	132	9.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	218
7.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS	137	9.1.1 O Espaço Geográfico.....	220
7.2.1 Artes Visuais	137	9.1.2 Transformações Temporais das Relações Sociais	226
7.2.2 Música.....	150	9.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS	230
7.2.3 Teatro.....	157	9.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS SOCIAIS.....	245
7.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE	164	9.3.1 Organizador Curricular de Ciências Sociais para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos.....	245
7.3.1 Organizador Curricular de Arte para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos	164	9.3.2 Organizador Curricular para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos.....	257
7.3.2 Organizador Curricular de Arte para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos	172	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	184	10 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	283
8 AS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	186	10.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	283
8.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS	186	10.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS	289
8.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS.....	190	10.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	303
8.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS.....	200	10.3.1 Organizador Curricular de Educação Física para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos.....	303
8.3.1 Organizador Curricular de Ciências Naturais para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos	200	10.3.2 Organizador Curricular de Educação Física para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos.....	320
8.3.2 Organizador Curricular de Ciências Naturais para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos	208	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	331
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	216	11 A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	333
9 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	218		

11.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	333
11.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS	339
11.2.1 Encaminhamentos procedimentais do Eixo Oralidade:.....	344
11.2.2 Encaminhamentos procedimentais do Eixo Leitura:	349
11.2.3 Encaminhamentos procedimentais do Eixo da Escrita:	359
11.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	377
11.3.1 Organizador Curricular de Língua Portuguesa para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos	377
11.3.2 Organizador Curricular de Língua Portuguesa para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos	385
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	396
12 A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	399
12.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	399
12.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS	403
12.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA.....	423
12.3.1 Organizador Curricular de Matemática para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos	423
12.3.2 Organizador Curricular de Matemática para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos	437
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	469



**O PERCURSO HISTÓRICO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE CAMBÉ À
CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO**

1 O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMBÉ À CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

O município de Cambé sempre primou por uma educação de qualidade, mantendo-se na vanguarda com estudos, formação de seus profissionais e foco no desenvolvimento dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino. Investimos na capacitação não apenas dos professores, mas de todos os envolvidos neste processo, tais como gestores, auxiliares e funcionários.

Para compreender um pouco mais o processo de atuação da Educação Infantil no município, registramos que as primeiras escolas de Cambé datam das décadas de 1940/1950, e eram de responsabilidade do Estado, sendo a maioria delas localizadas na zona rural. Nesse período, não há registros da oferta de Educação Infantil.

A partir da gestão do Prefeito Waldemar Garcia (1973 - 1977), o município deu início à criação de escolas municipais, e para zelar pela implementação do trabalho pedagógico, que deixaria de ser atribuição da Inspeção Estadual de Ensino, foi criado o Departamento de Educação e Cultura (DEC).

A Educação infantil começou a ser ofertada em Cambé

na década de 1960, com a criação do Jardim de Infância Municipal, atualmente Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Daisaku Ikeda, que até 1982 foi a única escola a ofertar esta etapa de ensino na região urbana do município.

Em 13 de dezembro de 1985, o então prefeito Luis Carlos Haully sancionou a Lei 511/1985, desmembrando as atividades de Educação e Cultura e criando a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Nessa época, a Educação Infantil já era ofertada em outros locais, inclusive em escolas estaduais, que também ofertavam o primeiro grau (Ensino Fundamental I e II).

Paralelamente aos Jardins de Infância e Pré-Escolas, a Associação de Proteção à Maternidade e Infância - APMI passou a ofertar a Educação Infantil em creches, com atendimento a partir dos quatro meses de idade, porém com intuito maior de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam, Cambé ainda manteve a APMI como responsável pelo atendimento das crianças em creches, mas definiu, durante a gestão 2009-2012, que as novas unidades a serem construídas passassem a integrar a Rede Municipal de Educação.

A gestão 2013-2016, que contava com quinze escolas

urbanas e duas escolas rurais de Ensino Fundamental, com cinco pré-escolas e apenas um Centro de Educação Infantil, precisou assumir a gestão de nove Centros de Educação Infantil que estavam sob responsabilidade filantrópica da APMI, além de iniciar as atividades em outras oito unidades. Tal ação provocou um desajuste nas contas públicas, elevando o índice da folha de pagamentos do município que, impedido pela Lei de Responsabilidade Fiscal - LRF, não poderia proceder novas contratações, mas dicotomicamente deveria ampliar o atendimento à Educação Infantil, atendendo ao disposto na META 1 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Ciente da responsabilidade, ao assumirmos o mandato 2017-2020, a gestão da Secretaria da Educação teve à frente a professora Cleusa Alves Foristieri, que já fora secretária de 2005 a 2008.

Compelida pelo Ministério Público, para o cumprimento de um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta), firmado em 2014, para atendimento, já em 2017, de 100% da demanda de zero a cinco anos, a gestão da Educação não se apresentava como uma tarefa fácil, mas Cleusa se prontificou a manter o padrão de qualidade e avançar diante das novas demandas.

A proposta de nossa gestão (2017-2020) era a de maior proximidade com a comunidade escolar, mas se fazia urgente atender a formação/capacitação dos novos profissionais que passaram a integrar a Rede Municipal nos anos de 2015 e 2016, principalmente para o aumento na demanda da Educação Infantil.

A necessidade de economia baldava a formação de uma equipe técnico-pedagógica e administrativa diminuta, mas suficiente para auxiliá-la a gerir a complexidade da situação encontrada. Assim, Cleusa optou por manter o quadro administrativo e de Assistência ao Educando, com a mesma formação já bastante reduzida, mas eficiente em suas tarefas.

Em relação à equipe pedagógica, teve a preocupação de trazer profissionais com o perfil da atual gestão, que atendessem às expectativas de mudança que a comunidade escolar almejava, porém, sem anular todo o trabalho já desenvolvido até então. Assim, convidou-me para auxiliá-la, como Diretora do Departamento Pedagógico.

A Equipe de Ensino, que era formada por quatorze assessores, entre os quais três especificamente para a Educação Infantil, passou a ser composta por apenas sete,

sendo dois deles os responsáveis por todos os CMEIs do município.

A equipe compreendeu a importância de manter o desenvolvimento constante de ações inovadoras e implementar o Currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, lançado em 2016 e considerado um marco para subsidiar o trabalho desta etapa.

A importância do Currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental suscitou a necessidade de organizar também o Currículo para a Educação Infantil, visto que os professores já estavam em sintonia com os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, firmadas como gênese da proposta do município.

Nossa gestão assumiu, como uma das metas, a elaboração deste documento, objetivando proporcionar, aos alunos de zero a cinco anos, a mesma qualidade ofertada ao Ensino Fundamental, a fim de mostrar que o trabalho desenvolvido nos Centros de Educação Infantil de Cambé desvela-se para que as crianças, desde a primeira infância, se apropriem das qualidades humanas acumuladas, tendo seus professores como mediadores.

Uma das primeiras ações para galgar a meta

estabelecida foi contratar uma Assessoria para acompanhar os estudos fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica. Por sugestão da Equipe Pedagógica, foi convidada a Prof. Dra. Ligia Marcia Martins, que nos atendeu prontamente e já participara do Programa de Formação Continuada da rede Municipal e dos estudos para a Elaboração do Currículo das Séries iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos, então, com a capacitação dos professores em cursos, palestras e monitorias, capitaneados por Lígia Martins e pelos profissionais da Equipe de Ensino. Foram desenvolvidos estudos acerca do desenvolvimento infantil e da ação docente para crianças de zero a cinco anos. Os estudos contaram também com as contribuições de docentes e dos assessores de disciplinas específicas, para a organização dos conteúdos.

Em agosto de 2017, por problemas pessoais, Cleusa precisou deixar a gestão da Secretaria da Educação, ficando sob minha responsabilidade dar sequência ao projeto inicialmente estabelecido. O professor Luciano Moraes Cardoso assumiu a tutela do Departamento Pedagógico, com meu compromisso de facilitar e estimular a continuidade do

trabalho iniciado.

Como já referido, o Currículo elaborado fundamentou-se na Teoria Histórico-Cultural, procurando garantir a organização de condições adequadas que possibilitem a máxima apropriação das qualidades humanas, por meio de situações vividas coletivamente: a interação com o adulto, a comunicação entre as crianças, o brincar e a exploração de objetos e do ambiente.

Nesse contexto, a ação docente faz-se fundamental, e o ensino, precipuamente para a Educação Infantil, permeia todo trabalho educativo, tornando a criança capaz de realizar sozinha aquilo que não conseguia e capaz de compreender, pensar, imaginar e criar.

Com esse propósito, nos dois primeiros anos dessa gestão, as formações foram intencionalmente direcionadas para os professores da Educação Infantil, a fim de aprofundarmos os conhecimentos a respeito do aporte teórico anteposto para o município e compreendermos questões a respeito da periodização do desenvolvimento humano. Tais momentos foram intensificados nos dois anos seguintes, com cursos realizados também pelas assessoras da Educação Infantil, em que se buscou cada vez mais elucidar como o

trabalho, nessa etapa de ensino, deveria acontecer.

No entanto, mesmo com um cronograma, estabelecendo prazos e metas para a produção da escrita do currículo, encontramos muitas dificuldades, devido diversas demandas pertencentes ao departamento pedagógico como: assessoramento pedagógico das Escolas e CMEIs por meio de formação, acompanhamento de alunos, atendimento aos professores e pais, além das demandas burocráticas, o que levou muitas vezes a equipe ter que tomar decisões do que era prioridade para aquele momento.

Diante disso, destacamos a determinação dessa equipe, que mesmo diante de tantas adversidades que se apresentaram nesse último ano de gestão, não sucumbiu ao objetivo estabelecido: a conclusão do tão sonhado currículo da Educação Infantil. Divididos por áreas do conhecimento, os assessores pedagógicos, mesmo diante de tantos obstáculos, se debruçaram em estudo e pesquisas até chegarem à escrita de um documento que pudesse cintilar diretrizes para o trabalho com as crianças dessa etapa de ensino.

Os planos para 2020 eram de socialização dos trabalhos com toda a rede de Educação Infantil, de modo que pudessem contribuir com a escrita, no entanto, diante da

pandemia da COVID-19, mais uma vez foi necessário refazer nosso cronograma e redefinir metas.

Iniciamos, então, as formações on-line, com palestras e grupos de estudos, como forma de garantir a continuidade das formações a nossos professores em um novo espaço de apropriações, diálogos, reflexões e marcando a história da educação com averbação da busca por superação e transformação para o ensino nessa etapa da Educação Básica.

Finalizado o trabalho, com a certeza de que o Currículo da Educação Infantil do Município de Cambé será um instrumento orientador e facilitador da ação docente, agradecemos a dedicação daqueles que diligenciaram seus esforços para a conclusão deste documento: professores, coordenadores, diretores e em especial à ousada e comprometida equipe da Secretaria da Educação.

Sentimo-nos honrados por ter proporcionado momentos valiosos de estudo e formação para todos que atuam na Educação Infantil, a fim de que este importante documento pudesse ser concluído com êxito.

Claudia Santos Codato Segura

Secretária Municipal de Educação

(Gestão 2017 - 2020)

José do Carmo Garcia

Prefeito Municipal de Cambé

(Gestão 2017 - 2020)



**ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

2 ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vivemos num período em que a infância possui reconhecimento e direitos, porém o acesso a uma educação infantil de qualidade ainda levanta muitos questionamentos. Não podemos esquecer que tivemos um longo caminho para o reconhecimento da infância do ponto de vista histórico; contudo, ainda temos muito para avançar.

A história da Educação Infantil no Brasil aponta que ela é, de certa maneira, uma preocupação recente em se tratando de ensino formal. A atenção institucional destinada às crianças até seis anos tinham cunho assistencial e custodial, visando sobretudo cuidados com saúde e segurança. Nesse sentido, em suas origens no Brasil, as instituições primavam por atender crianças em situações de risco social e advindas especialmente de camadas economicamente menos favorecidas. Sendo assim, durante muito tempo a educação de uma grande parcela de crianças ficava sob responsabilidade das famílias, e era no convívio com seus familiares que elas aprendiam as normas e regras da sua cultura.

Foi durante a Revolução Industrial (1760-1840), que

se fez acompanhada de um reordenamento dos núcleos familiares, notadamente com a ascensão das mulheres ao mercado de trabalho, que surgiram instituições para cuidar e proteger as crianças enquanto as mães trabalhavam. Tal contexto, marcado pela luta de classes, representou um avanço no que tange aos cuidados com a infância, porém não deixou de criar uma vinculação entre espaços institucionais destinados a elas e, meramente, cuidados substitutivos aos familiares.

Tal fato marca até os dias atuais a forte tendência a se tomar as escolas de Educação Infantil como instituições a serviço das famílias muito mais do que a serviço da promoção do desenvolvimento das próprias crianças. Essas instituições não tinham caráter formal/pedagógico, mas enfoque com a higiene, segurança, alimentação e cuidados físicos. Também não existiam exigências de formações pedagógicas que qualificassem o trabalho dos adultos junto aos pequenos, dado que culminava em mão de obra, muitas vezes, formada por voluntários.

No final do século XIX, em nosso país, foram criadas as primeiras “creches”, com o objetivo de atender os filhos das classes menos favorecidas. Tais equipamentos, em número

menor do que a demanda, acabaram por se caracterizar pela superlotação, comprometendo sobremaneira a qualidade dos serviços prestados. Nesse mesmo momento eram criados os “jardins de infância”, destinados ao atendimento às crianças de famílias mais abastadas e que, ao contrário do caráter assistencialista assumido pela creche, proporcionavam espaços recreativos visando ao desenvolvimento da autonomia e socialização desses alunos.

A partir de 1950, as crianças das camadas populares passaram a frequentar as escolas de Ensino Fundamental. O baixo rendimento destes alunos nesta modalidade de ensino fez com que a atenção dispensada ao pré-escolar fosse revista. Tal revisão acabou por conduzir a um caráter compensatório e preparatório do aluno para a continuidade de sua escolarização. O objetivo dessas mudanças voltava-se para o desenvolvimento de hábitos e habilidades que propiciassem uma preparação e adaptação à rotina escolar com vista especialmente à alfabetização.

Para dar conta dos novos objetivos, foi necessária a revisão da formação dos profissionais envolvidos com o trabalho com as crianças, surgindo as primeiras exigências de formação de profissionais com Magistério para a preparação

do(a) pré-escolar (de 4 a 6 anos). As crianças menores (0 a 3 anos) ainda ficavam a cargo de pessoas com qualquer outra preparação profissional.

Segundo Arce (2010, p.43),

“(...) a educação pré-escolar durante o Regime Militar assumiu a função de salvadora do ensino primário (a grande panaceia educacional), ou seja, ela deveria ser a responsável por reduzir os níveis de evasão e repetência liberando o fluxo, permitindo que as crianças ficassem mais tempo na escola, e ainda por proporcionar uma melhora no nível social das famílias de baixa renda. Foi a década de 1970 que trouxe essa função de “reparação” para a educação pré-escolar. A “Teoria da Privação Cultural”, que demandava um tipo de atendimento educacional à “educação compensatória”, chega ao Brasil, alardeando ter a solução para o fracasso da educação brasileira nas primeiras séries. Segundo a teoria, os filhos de pais pertencentes às camadas mais pobres da população iriam, naturalmente, reprovar ou evadir da escola porque possuíam uma série de “déficits culturais” e, já que seus pais não conseguiam educá-los adequadamente para permanecerem na escola, caberia ao nível anterior à escolarização formal compensar todas as carências e prepará-los para o ingresso no primeiro grau (...)”

Com isso, a pré-escola foi ressignificada, passando a se configurar como uma estratégia para a ultrapassagem de barreiras sociais comprometedoras do processo de

escolarização. Em face desse objetivo, a pré-escola ganhou destaque que se fez acompanhado de um significativo aumento de sua oferta. Contudo, tal oferta deveria ocorrer a baixo custo, posto que os investimentos financeiros para tanto não se faziam acompanhados das novas necessidades. Nesse contexto, não se levaria em conta questões como Propostas Pedagógicas, números de crianças adequadas por turma e formação específica para o profissional deste âmbito de ensino.

Mesmo diante destas tentativas, foi a partir da Constituição Federal de 1988, que a infância passou a ter destaque no âmbito da legislação educacional formal. Este documento deixa explícito o dever do Estado em garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Na esteira da Constituição, duas ações legais conferem novo status à Educação Infantil: a criação do ECA (Estatuto da criança e do adolescente) e a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, deu continuidade à nova maneira de pensar a infância no Brasil, colocando sob a proteção da lei todas as crianças e adolescentes brasileiros, e não apenas aquelas que

se apresentavam em situações de risco. Também como proposta deste Estatuto, está uma nova maneira de tratar a infância, pois se delimita a situação da criança e do adolescente como sujeito em formação e provido de direitos, visto que são cidadãos que possuem condições específicas de desenvolvimento e, como tal, não devem tornar-se alvos de ações que proponham alguma forma de repreensão e disciplinamento que firam seus direitos. Nesse sentido, o ECA apresenta como importante fator de desenvolvimento infantil a experiência escolar da criança, porém ainda deixa uma lacuna, ao não estabelecer relações diretas entre tais objetivos e a natureza do trabalho pedagógico.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN), a qual tornou a educação de crianças menores de seis anos como a primeira etapa da Educação Básica, unindo, em uma única instituição, as creches, voltadas para atendimento das crianças de zero a três anos, e pré-escolas destinadas às crianças de quatro a seis anos. A partir desse momento, as creches, que antes eram de responsabilidade das Secretarias de Assistência Social, passaram a ser de responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação. Assim, por os documentos como a

Constituição, o ECA e a LDB considerarem a Educação Infantil não mais como uma forma de assistencialismo, mas como um direito da criança, de sua família e um dever do Estado, abriu-se um considerável espaço para esta modalidade de ensino na política educacional brasileira.

Nesse momento, principiam os primeiros debates acerca das especificidades da Educação Infantil, tendo em vista aclarar sua identidade e seus objetivos educacionais. Essa junção tinha por finalidade o desenvolvimento integral desta etapa, complementando a ação da família e da comunidade. Este documento recupera os debates acerca da importância de prescrições sobre a identidade da Educação Infantil: ou seja, das especificidades que esta etapa de ensino deveria cumprir no tocante ao desenvolvimento humano. Foi no bojo desta Lei que a Educação Infantil se tornou o primeiro segmento da educação básica, fazendo-se acompanhar das primeiras caracterizações acerca do perfil profissional das pessoas a atuarem neste segmento.

Em 1995, o Ministério da Educação (MEC) criou instâncias voltadas para a Educação Infantil, tais como: “incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação

e valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos”. A instituição dessas medidas deu origem à elaboração de diversos documentos, que buscaram estabelecer e fornecer direcionamentos para o segmento de ensino recém instituído, com destaque aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999).

Visando parâmetros de qualidade, tais documentos colocavam em destaque os objetivos de desenvolvimento da autonomia, responsabilidade, criatividade, ludicidade, proporcionando vivências com as diferentes manifestações artísticas e culturais, bem como ensinando o respeito aos princípios políticos de cidadania. É indiscutível que estas iniciativas representaram avanços no atendimento institucional às crianças de zero a seis anos; contudo, preservaram impasses referentes a dualidade entre o que deveria ser “cuidado” e “educação”.

Em 2006, a Lei nº 11.274/2006 ampliou o Ensino

Fundamental para nove anos: assim, as crianças de seis anos, que eram atendidas na Educação Infantil, passaram a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental; já a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade.

Com a emenda Constitucional nº 59/2009, no ano de 2013 – e com prazo de regularização até 2016 –, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de quatro a cinco anos. Esta emenda considera obrigatória e gratuita a oferta da Educação Básica dos estudantes de quatro a dezessete anos.

Considerando os avanços dos estudos sobre a infância e as mudanças pelas quais passaram as legislações sobre a Educação Infantil, aconteceu, em 2015, a elaboração das *“Orientações Pedagógicas da Educação Infantil: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico”*, resultado de uma formação pedagógica, realizada entre os anos de 2012 e 2013, pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná. O documento, formado por dezessete textos escritos de forma coletiva e distribuídos em dois volumes, foi apresentado como um material de consulta ao professor, com o objetivo de “fomentar a reflexão teórico-metodológica por meio de estudos

voltados à organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Subsidiando assim, a formação em serviço dos professores e mobilizando uma ação pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento das crianças nesta etapa de ensino.” (p.5)

Em 22 de dezembro de 2017, com a Resolução CNE/CP n. 02/17, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), configurando-se como um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar” (RESOLUÇÃO 02/2017). No que se refere ao caráter normativo da Base, ainda prevalece a autonomia das instituições escolares e também aos sistemas de ensino, já previstas nos Artigos 12, 13 e 23, expostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme o que consta no Parágrafo Único do Artigo 1º da referida Resolução.

Considerando as especificidades geradas pelas variadas idades que a Educação Infantil atende, a proposta é organizada e dividida para o trabalho com três grupos etários: bebês, de zero a um ano e seis meses; crianças bem pequenas, de um ano e sete meses a três anos e onze meses;

e crianças pequenas, de quatro anos a cinco anos e onze meses. Segundo o documento, tal divisão deve-se “às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças...” (BRASIL, 2017, p. 42)

A BNCC estabelece a condução do trabalho pedagógico por cinco campos de experiência: “o eu, o outro e o nós”; “corpo, gestos e movimentos”; traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. A cada um dos campos são propostos objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, sendo: o trabalho com brincadeiras, habilidades e conhecimentos, e os eixos estruturantes para a prática pedagógica a serem desenvolvidos na Educação Infantil.

A fim de complementar a Base, foi lançado, em 2018, o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”, com o objetivo, anunciado pelo próprio documento, de “servir de referência para os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil construir o currículo de sua unidade”. Tal necessidade deu-se pelo fato exposto pelo próprio texto de que o ensino por campos de experiência constitui uma prática nova

à realidade de ensino brasileira. Sobre sua estrutura, o texto é composto por nove partes, em que além de momentos de apresentação da proposta e orientações, é dedicado cinco momentos a esclarecimentos a respeito de cada campo de experiência proposto pela Base Nacional Comum Curricular.

Nesse mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná instituiu o “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, o qual apresenta meios de implementação da BNCC e estabelece os princípios orientadores da Educação Básica que devem ser considerados na elaboração do Currículo pelas redes de ensino e suas escolas. O documento possui os seguintes princípios orientadores: “Educação como direito inalienável de todos os cidadãos”; Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola”; “Igualdade e equidade”; “Compromisso com a formação integral”; “Valorização da diversidade”; “Educação Inclusiva”; “Transição entre as etapas e fases da Educação Básica”; “Ressignificação dos tempos e espaço da escola” e “Avaliação”.

Em suma, a Educação Infantil brasileira edifica-se, na atualidade, com base nos seguintes marcos detalhados no quadro 1.

QUADRO 1 - MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANO	MARCOS	O QUE ASSEGURAVA
1988	Constituição Federal	Dever do estado em garantir a oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.
1990	Criação do ECA	Lei de proteção de crianças e adolescentes
1995	Criação de instâncias pelo MEC	Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, promoção da formação e valorização dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, apoio aos sistemas de ensino municipais
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96	Tornou a educação de crianças de crianças menores de seis anos como a primeira etapa da Educação Básica
1998	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Conjunto de reflexões de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.
2006	Lei nº 11.274/2006	Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos
2015	Orientações Pedagógicas da EI: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico	Material de consulta ao professor para mobilizar a ação pedagógica que considere as especificidades da educação infantil
2017	Base Nacional Comum Curricular	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da educação escolar
2018	Campos de Experiência	Documento de referência para professores e demais profissionais que atuam na educação infantil construir o currículo de suas unidades
2018	Referencial Curricular do Paraná	Documento obrigatório para elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de Ensino, bem como, assegura os direitos e objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e Ensino Fundamental, em cada ano de estudo, nas redes públicas e privadas.

Fonte: As autoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **A Infância Brasileira e a História das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. EDUFSCAR. Edsfcscar, 2010.

AIRÈ, Philippe. **História Social da criança e da Família** (trad: Dora Flaksnan) - 2ª Edição. Rio de Janeiro. LPC, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Brasil.– Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação: texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. **Campos de Experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações / Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - Curitiba: SEED - Pr, 2019 - 4v.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Orientações Pedagógicas da Educação Infantil**: estudos e reflexões para organização do trabalho pedagógico. - 2. ed. Curitiba. SEED/PR, 2015.



FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O CURRÍCULO E A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

O documento que se apresenta, denominado Currículo para a Educação Infantil do Município de Cambé, representa, em sua ampla acepção, os princípios da política educacional do município e, nesse sentido, articula-se aos pressupostos gerais e fundamentos que pautam também o Ensino Fundamental, tendo em vista a construção de unidade e coerência nas ações educativas empreendidas pela rede municipal, demarcando um duplo posicionamento. Por um lado, assume-se uma posição em relação ao patrimônio cultural existente, selecionando-se entre os conhecimentos produzidos pela humanidade aqueles que devem ser ensinados às novas gerações. Por outro, assume-se uma posição em relação ao ser humano que se pretende formar por meio da educação escolar: ou seja, tomam-se decisões pautadas em conhecimentos psicológicos, em valores éticos e em perspectivas sociais, buscando contribuir para o delineamento, ao menos em grandes linhas, do tipo de

indivíduo adulto que esperamos que venham a ser, no futuro, as crianças que educamos no presente.

Quando os educadores decidem o que seus alunos deverão aprender, inevitavelmente enfrentam a questão de como produzir essa aprendizagem, a começar pelo fato de que o currículo implica uma distribuição dos conteúdos no tempo destinado à escolarização das crianças. Distribuir e sequenciar os conhecimentos, desde a Educação Infantil, já são um início da relação entre os conteúdos escolares e as formas de seu ensino. Isso significa que não há uma separação rígida entre questões curriculares e questões didático-metodológicas. Quem se ocupa do “o que ensinar”, também se ocupa do “a quem ensinar”, bem como das condições para que ocorra a aprendizagem, além, é claro, da necessária clareza sobre as justificativas das escolhas que são feitas sobre cada um desses aspectos envolvidos no ato educativo. Trata-se, por conseguinte, da organização do ensino pautada na tríade Conteúdo-Forma-Destinatário (MARTINS, 2013).

Três questionamentos, porém, podem ser formulados em relação a esses inevitáveis posicionamentos contidos em todo e qualquer currículo escolar. Um questionamento partiria do fato de que o mundo globalizado se encontra em crise; o

outro, indagaria sobre a legitimidade, em um regime político democrático, da definição de um currículo que seja adotado para todas as escolas de uma rede.

Embora sejam discrepantes e conflitantes os diagnósticos formulados, analistas do mundo todo e das mais diferentes perspectivas político-ideológicas concordam que a sociedade globalizada se encontra em uma situação de crise econômica, política, social e cultural. Insegurança, incerteza e instabilidade são as características da maneira como os indivíduos, os grupos, as classes sociais e as instituições veem a realidade contemporânea. Em tal contexto, pode parecer, à primeira vista, que a definição de um currículo seria algo desaconselhável e que o mais recomendado seria que as novas gerações “aprendessem a aprender”, ou seja, construíssem espontaneamente estratégias de aprendizagem que lhes permitissem agilidade na adaptação a situações instáveis e imprevisíveis.

O problema com essa maneira de se focar a questão reside na equivocada contraposição entre o domínio dos

conhecimentos já existentes e o preparo para o enfrentamento de novos desafios. Na verdade, em situações de instabilidade, risco e incerteza é que se mostra mais necessário o domínio de uma base sólida de conhecimento cujo valor social ultrapasse os limites temporais e geográficos dos contextos culturais específicos nos quais esses conhecimentos foram gerados. Essa base sólida deve ser formada desde a mais tenra infância, em um trabalho sistemático e contínuo de desenvolvimento das formas propriamente humanas de se agir, pensar e sentir, formas estas que foram construídas historicamente e que precisam ser novamente produzidas em cada pessoa desde seu nascimento. Forma-se, assim, em cada indivíduo, aquilo que o professor Dermeval Saviani chamou de “segunda natureza” (SAVIANI, 2015)¹ e que o psicólogo Lev Vigotski² chamou de “funções psicológicas superiores” (VYGOTSKY, 1995)³. O indivíduo passa então a possuir uma bagagem que jamais lhe será subtraída e que lhe permitirá enfrentar todo tipo de problemas que a vida lhe coloque, desde as decisões que todas as pessoas tomam em

¹ SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v. 7, n. 2. 2015.

² Adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

³ VYGOTSKY, Lev S. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In: VYGOTSKY. *Obras Escogidas*. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

sua vida cotidiana até os grandes desafios que se colocam atualmente para a sociedade no seu todo, como a preservação ambiental, a superação das desigualdades sociais, a total eliminação das armas de destruição em massa, a mudança dos padrões de desenvolvimento para além dos parâmetros puramente econômicos etc.

Outro questionamento que poderia ser formulado em relação à proposição de um currículo para a rede municipal seria o da legitimidade democrática de tal iniciativa. Se levarmos esse questionamento às últimas consequências, a coerência exigirá que se indague sobre a legitimidade do simples ato de um professor ou de uma professora planejar que em determinado momento do ano letivo seus alunos deverão aprender o que é um ecossistema, um bioma, ou o que foi a escravidão na história brasileira, ou o que é porcentagem. Em outras palavras, a escola seria democrática se não definisse o que deve ser ensinado aos alunos? A grande contribuição que a escola pode e deve dar à consolidação da democracia em nosso país é justamente assegurar que todas as crianças adquiram o que houver de melhor no que se refere ao conhecimento. Convém frisar ambos os lados dessa equação: o objetivo é fazer com que todas as crianças aprendam, e não

se trata de aprender qualquer coisa, mas sim os conhecimentos em suas formas mais ricas e desenvolvidas.

O terceiro questionamento poderia trazer à baila a adequação de se ter um currículo para a Educação Infantil, haja vista as especificidades da faixa etária por ela atendida. Não raramente a defesa de um currículo para esse segmento da educação básica é criticada em face de associações entre este e uma possível antecipação da escolarização própria ao Ensino Fundamental. Consideramos que tais posicionamentos resultam de perspectivas que naturalizam o desenvolvimento infantil, secundarizando a relação de dependência que existe entre ensino e desenvolvimento. Ao se perder de vista que a aprendizagem se impõe como lastro da formação do ser humano desde o seu nascimento, a educação infantil resulta aprisionada em perspectivas antiescolarizantes, de nefastas consequências.

Diferentemente de tais posicionamentos, a Rede Municipal de Educação de Cambé vem, ao longo dos tempos, posicionando-se a favor da existência de Escolas de Educação Infantil, ciente de que elas representam espaços necessários para a promoção do desenvolvimento da criança, cabendo-lhes organizarem-se sob preceitos pedagógicos

representativos da educação formal, a quem compete a transmissão dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos em suas formas mais desenvolvidas. É nesse sentido que Saviani afirmou que a função da escola deva ser a socialização do saber sistematizado⁴, e em relação a tal assertiva, acrescentamos: independentemente da idade que seus alunos tenham.

As atitudes da sociedade brasileira atual em relação à escola são ambíguas. As dissonâncias começam já no plano dos discursos, em que as afirmações genéricas reconhecem a importância da educação, mas tal importância parece ser anulada pela crença, bastante difundida, de que a escola estaria defasada e que as novas tecnologias de informação e comunicação teriam tornado a transmissão escolar de conhecimentos obsoleta. Se os discursos sobre o papel da escola na sociedade atual já revelam uma tendência, nem sempre assumida abertamente, de desvalorização da escola, esse fenômeno se mostra ainda mais acentuado no plano das ações concretas. É muito visível o esforço realizado pelas elites econômicas e políticas para subordinar a escola pública à

lógica da economia de mercado, o que significa subsumir a gestão das instituições educacionais às oscilações e à instabilidade que têm caracterizado a economia globalizada das últimas décadas. Submetida à lógica economicista, a educação torna-se refém do imediatismo do mercado, quando a formação das novas gerações deveria, ao contrário, ser guiada por perspectivas de longo prazo e metas de desenvolvimento da sociedade brasileira em direção à eliminação das profundas desigualdades sociais que têm marcado a história nacional.

Nesse contexto, é necessário retomar e explicitar de forma inequívoca a concepção do papel social da escola como instituição cuja especificidade reside na atividade sistemática de socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas. A clareza quanto a essa finalidade social da escola é imprescindível ao próprio ordenamento das atividades que dentro dela são realizadas diariamente, posto que, nas últimas décadas, tem sido comum a perda de foco dessas atividades, levando a uma dispersão dos esforços e tendo

⁴ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

como consequência baixos níveis de domínio, pelos alunos, da língua materna em sua forma escrita, da matemática, das ciências, da história, da geografia, das artes e dos conhecimentos no campo da educação física.

A imprecisão na definição do papel social específico da escola propicia a perda de foco da instituição, que se torna local para realização de todo tipo de ações que supostamente estariam enfrentando os mais diversos tipos de problemas sociais, quando, na realidade, acabam difundindo visões equivocadas sobre as origens desses problemas e sobre as medidas sociais efetivas que precisariam ser tomadas para o seu enfrentamento. Ao mesmo tempo que se sobrecarregam as escolas e os professores com atividades e projetos que pouco contribuem para o aprendizado efetivo do saber sistematizado, cria-se a ilusão de que os grandes problemas da sociedade contemporânea poderiam ser solucionados com ações educativas, dispensando-se as ações coletivas voltadas à superação de formas de organização da sociedade, que são as verdadeiras responsáveis pela produção e reprodução desses problemas.

Não seria, porém, essa socialização do saber sistematizado uma expectativa ilusória que desconsideraria os

interesses das novas gerações? Estas, em um mundo invadido pela tecnologia digital, estariam pouco receptíveis aos esforços educativos voltados à aquisição de bens culturais de valor mais perene, mas com força atrativa menor em comparação aos efeitos instantâneos das redes sociais e das modas culturais? Não estaríamos adotando uma visão autoritária de escola, que desconsideraria as necessidades dos próprios alunos e lhes imporá conhecimentos sem significado para as crianças?

Diante esses questionamentos, o primeiro ponto a ser analisado é o da origem das necessidades. Diferentemente dos animais, que apenas agem para satisfazer necessidades que são determinadas pela natureza, os seres humanos são capazes de agir para produzirem os meios que empregam em atividades que satisfazem suas necessidades. Mas essa produção de meios é, simultaneamente, a produção de novas necessidades, dentre as quais se destacam aquelas relacionadas aos vários tipos de conhecimento. Dessa forma, ao longo da história, a cada nova conquista no campo da produção de bens, produziram-se necessidades voltadas a esses bens, fossem eles materiais ou no plano das ideias e dos sentimentos. Isso quer dizer que as necessidades são socialmente produzidas e difundidas, o que mostra a

possibilidade de a educação escolar desenvolver atividades de ensino que, ao inserirem no universo dos alunos conhecimentos que não se fazem presentes de forma espontânea em seu cotidiano, produzam novas necessidades voltadas a esse tipo de conhecimento que antes lhes era estranho e, portanto, aparentemente desprovido de valor.

Essa perspectiva muda substantivamente a visão do que são as relações entre os conteúdos escolares e a vida dos alunos. Não são desconsiderados os interesses e necessidades que são produzidos e reproduzidos na vida cotidiana dos alunos, mas a escola não se limita a esse universo, pois entende ser a prática social muito mais ampla do que a cotidianidade de cada indivíduo, requerendo a superação de concepções pragmáticas e imediatistas das relações entre o que a escola ensina e a prática social. Assim, as relações entre os conteúdos escolares e a prática social são mediadas pelas contribuições dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos à ampliação da visão de mundo dos alunos. Não se trata, porém, de uma visão intelectualista da educação, pois o que se almeja é a formação plena, em todas as dimensões de uma individualidade livre e universal. Mas, exatamente por não ser uma visão intelectualista, os conhecimentos adquirem

ainda maior importância, pois sua função não é de mero acúmulo de informações, mas de estruturação de uma visão de mundo que permita ao indivíduo posicionar-se de forma consciente no interior das atividades e das relações sociais; visão esta a ser construída desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, todos os conhecimentos escolares são importantes: a Educação Física e a Língua Portuguesa, a História e a Matemática, a Arte, a Geografia e a Ciência, bem como outros, advindos de inúmeras áreas e que, sob domínio do professor, corroboram o planejamento do trabalho pedagógico.

O desenvolvimento dos seres humanos não pode, porém, ser realmente pleno se tiver por base uma sociedade individualista e competitiva. Ao contrário do que possa parecer, o desenvolvimento da individualidade é o oposto do individualismo competitivo. Uma sociedade em que todos encontram plenas oportunidades de desenvolvimento é também uma sociedade na qual cada pessoa cresce mais porque cresce junto com as demais. Na educação escolar é igualmente importante o cultivo da perspectiva de crescimento coletivo, o que implica elevadas expectativas de aprendizagem para todos e estratégias de ensino que explorem as

possibilidades de cada aluno ao mesmo tempo em que criam outras.

Há algumas décadas, tem sido muito difundida, a partir de certas correntes da psicologia educacional, a ideia de que o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada criança seria um processo que deveria ocorrer o mais espontaneamente possível, com o mínimo de intervenção educativa por parte dos professores. Mas a Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, Leontiev e Luria mostra que essa perspectiva é equivocada e que a escola não deve esperar passivamente pela formação de determinadas funções psicológicas na criança para então realizar ações voltadas para o ensino dos conteúdos escolares. Afirma a Psicologia Histórico-Cultural que é justamente o ensino desses conteúdos, quando feito de maneira adequada, que leva as crianças a realizarem, junto como professor, ações que elas não conseguem ainda realizar sozinhas. Vigotski afirma que essas ações põem em movimento funções psicológicas que estão prestes a se formar na criança, que estão na “área de desenvolvimento iminente”. Mas isso não ocorre com qualquer ensino e com qualquer conhecimento ensinado: é preciso que sejam conhecimentos que impulsionem o pensamento da criança a níveis cada vez mais

elevados de abstração e generalização, ultrapassando as formas espontâneas de pensamento que se instituem na atividade cotidiana fora da escola. Uma escola que se limita a reproduzir o que a criança já vivencia em seu cotidiano não impulsiona o desenvolvimento e não produz necessidades que façam os alunos ampliarem seu universo de interesses e de atividades.

É em razão das concepções arroladas que a educação escolar do município de Cambé pauta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, com destaque aos seus fundamentos psicológicos advindos da Psicologia Histórico-Cultural.

3.2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Não há prática pedagógica que não seja movida por ideias sobre a educação, a escola, o conhecimento, o ser humano e a sociedade. Sempre educamos a partir do que consideramos ser o melhor para as crianças, tendo em vista o que se espera que elas venham a ser como pessoas adultas e como membros da sociedade. Nas ações dos educadores, também estão presentes ideias sobre o que é uma boa

sociedade, quais são os problemas do mundo contemporâneo, o que se espera do futuro da humanidade, qual a importância dos conhecimentos para as ações humanas e quais tipos de conhecimento devem ser aprendidos pelas novas gerações.

Há quem defenda que a prática pedagógica não precisa de teorias e há quem entenda que as teorias podem ser úteis desde que o professor não se ligue a nenhuma delas em especial, dando-se, neste caso, preferência a uma atitude eclética que, diante de situações e problemas da prática educativa, busca, nas mais diversas teorias, ideias soltas, destacadas das relações conceituais nas quais elas estavam inseridas. Tais ideias são então interpretadas de maneira superficial e simplificadora, visando seu uso imediatista e pragmático. O mais frequente é que essas ideias sejam descaracterizadas e incorporadas ao senso comum, no qual já se encontram uma infinidade de outras ideias que tiveram o mesmo destino e que mantêm entre si uma relação de mera justaposição, de simples ajuntamento e não de uma sistematização coesa e coerente de conceitos integrados em um sistema teórico. As consequências dessa atitude eclética e pragmática são, ao contrário do que muitos pensam, bastante negativas para a prática. O imediatismo leva a resultados

práticos muito pouco satisfatórios quando se trata da educação das novas gerações. Ocorre que essa insuficiência dos resultados da prática pode não ser percebida em toda gravidade por falta exatamente da mediação de teorias que expliquem a realidade para além das aparências e da superfície dos acontecimentos cotidianos.

Esta proposta curricular segue um caminho distinto do seguido pelo pragmatismo e pelo ecletismo. Exatamente porque tem por objetivo impactar de maneira positiva e consistente a prática pedagógica realizada nas escolas da rede municipal, optou-se pela adoção do referencial teórico fornecido pela Pedagogia Histórico-Crítica com destaque aos seus fundamentos psicológicos.

A adoção da Pedagogia Histórico-Crítica também para a Educação Infantil significa uma tomada de posição em relação ao significado social da escola pública, que, conforme já explicitado neste documento, é entendido como sendo o de socialização do saber sistematizado. Assume-se, portanto, um compromisso ético-político com a democratização do domínio dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais ricas e desenvolvidas. Entende-se que a escola pública brasileira passou por diversas vicissitudes históricas

que conduziram muitas vezes à adoção de concepções pedagógicas aparentemente progressistas, mas com resultados desastrosos em termos da qualidade do ensino ofertado às crianças que nela estudam. Não é o caso de se enveredar aqui pelos meandros das polêmicas no campo educacional, mas é necessário explicitar que consideramos que a educação escolar não está condenada a ter que escolher entre duas opções: a de ser tradicional ou construtivista.

Assim, esta proposta adota a referência da Pedagogia Histórico-Crítica exatamente porque ela não se identifica à escola tradicional, mas defende firmemente uma concepção de educação escolar na qual os professores são vistos como profissionais que dominam os fundamentos teóricos do trabalho educativo, os conhecimentos constitutivos do currículo escolar, as formas de se ensinar esses conhecimentos, as estratégias e os meios necessários à promoção da aprendizagem por todos os alunos e articulam essa *expertise* profissional ao compromisso ético-político de defesa da escola pública como instituição indispensável a uma sociedade verdadeiramente democrática.

A Pedagogia Histórico-Crítica não abre mão do ato de ensinar e não faz qualquer concessão às pedagogias que destituem o professor da função de transmitir o conhecimento às novas gerações. Essa pedagogia também não concorda com as diversas formas de relativismo epistemológico e cultural que resultam, em termos de currículo escolar, na ausência de referências claras para a definição do que os alunos devam ter aprendido ao concluírem cada etapa de sua escolarização. Ao contrário do que afirmam os defensores do relativismo cultural e epistemológico, a riqueza das culturas locais só pode ser realmente valorizada quando inserida no processo de construção da cultura humana universal. Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica defende que a escola trabalhe com o princípio de que quem domina o conhecimento em suas formas mais ricas e desenvolvidas também poderá dominá-lo em suas formas mais simples. Trata-se de um processo no qual o mais simples não é eliminado, mas incorporado a uma visão mais ampla, mais abrangente e mais desenvolvida. Daí a importância de a escola trabalhar, como propõe o professor Dermeval Saviani, com os clássicos das

diversas áreas do conhecimento.⁵

No entanto, o domínio do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas requer processos de aprendizagem que não ocorrem de forma espontânea. É necessário o ensino sistemático das diversas ações mentais que estão contidas nesses conhecimentos e que de início exigem grande atenção por parte do aprendiz, devendo ser exercitadas das mais diversas maneiras, até que aos poucos o aluno vá sendo capaz de realizá-las de forma mais “natural”, “automática”, tornando-se então apto a voltar sua atenção para outras ações, mais complexas, que incorporam as mais simples.

Contudo, somos cientes da existência de algumas dificuldades na compreensão da aplicabilidade da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil, haja vista sua ênfase no ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas. Foi visando auxiliar a superação dessas que Martins (2009) propôs a organização dos conteúdos de ensino, neste segmento, levando-se em conta sua dupla natureza, a saber: os conteúdos de natureza operacional e os conteúdos de natureza teórica. Os primeiros

dizem respeito aos conhecimentos interdisciplinares sob domínio do professor e que devam orientar o planejamento de suas ações educativas. Visam ao desenvolvimento (na criança) de novos domínios, expressos em habilidades e capacidades, a exemplo da fala, locomoção etc., e que serão requeridos às aprendizagens subsequentes.

Tais conteúdos não serão transmitidos às crianças em sua face conceitual, mas estarão presentes nos processos educativos à medida que pautam as ações dos(as) professores tendo em vista a promoção do desenvolvimento desses alunos. Diferentemente, os conteúdos de formação teórica serão transmitidos direta e sistematicamente em seus aspectos conceituais, visando à superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade. O ensino para bebês e crianças na primeira infância organizar-se-á sob prevalência dos conteúdos de formação operacional que, gradativamente, vão cedendo espaço para os conteúdos de formação teórica, de sorte que entre eles se instalem uma relação de proporcionalidade inversa.

⁵ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

A defesa do ensino sistematizado, tal como proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica, encontra amparo também na Psicologia Histórico-Cultural, para quem a conquista dos atributos psíquicos tipicamente humanos resulta da apropriação da cultura. Conforme assinalado pela *Escola de Vigotski*, o desenvolvimento dos seres humanos demanda *inter-relações*, por meio das quais cada pessoa aprende a sê-lo apropriando-se das conquistas produzidas pelas gerações precedentes. Aos seres humanos não basta os atributos que dispõe no ato de seu nascimento, como os demais animais. As características biológicas presentes neste ato são meramente preparatórias para a sua relação com o mundo social, da qual tudo o mais dependerá, quer no próprio plano biológico, quer no plano psicológico e social.

Afirmar a centralidade social do desenvolvimento, tese nuclear da Psicologia Histórico-Cultural, implica reconhecer que as relações mediadoras da criança com seu entorno social transmutam-se em processos instituintes de sua subjetividade, de sorte que as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e habilidades próprios a alguém não se estruturam nele a partir de si mesmo. A atividade individual externa ou social desenvolve-se na base de processos interpsíquicos

(coletivos), a partir dos quais deriva a atividade individual – ou os processos intrapsíquicos. Assim sendo, o desenvolvimento é resultado de uma longa série de eventos nos quais, continuamente, os processos externos vão se firmando como processos internos e vice-versa.

O movimento pelo qual os processos interpsíquicos (interpessoais) transmutam-se em processos intrapsíquicos (intrapessoais) Vigotski chamou de internalização de signos, graças aos quais os seres humanos podem criar modelos mentais (ideias) dos objetos da realidade, atuando com eles, e a partir deles, no planejamento e coordenação da própria atividade. Como a internalização não é um processo mecânico, apenas a aprendizagem pode torná-la possível. Por conseguinte, a atividade prática (externa) é primária em relação à atividade mental (interna), preceito este que aponta a dialética do desenvolvimento, ou por outra, aponta que processos psicológicos em níveis diferentes operam com qualidades e propriedades cada vez mais complexas nos diferentes modos de relação do indivíduo com a realidade nas várias etapas de sua vida.

Sobre a base da internalização de signos é que os processos psicofísicos inatos, denominados por Vigotsky

(1995) como *funções psíquicas elementares* se reconfiguram, transformando-se em *funções psíquicas superiores*. Aquelas, decorrentes do processo de evolução e comuns aos homens e aos animais superiores; estas, produtos da evolução histórica e especificamente humanas, ou seja, conquistas do desenvolvimento do ser social. Todavia, esta transformação não é subjugada a particularidades individuais inatas, mas absolutamente dependente da inserção social do sujeito, com especial destaque ao desenvolvimento da fala, a partir da qual os objetos e fenômenos da realidade passam a ser representados por meio das palavras.

Para Vigotsky (1997), o signo opera como um *estímulo de segunda ordem* que, retroagindo sobre as funções psíquicas, transforma suas expressões espontâneas – próprias à relação fusional entre estímulo e resposta, em expressões volitivas. As operações que atendem aos estímulos de segunda ordem conferem novos atributos às funções psíquicas, e por meio deles o psiquismo humano adquire um funcionamento qualitativamente superior, representado pelo *autodomínio da conduta*.

Igualmente, Leontiev (1978) identificou o desenvolvimento efetivamente humano com o desenvolvimento

dessas *novas formações*, decorrentes da atividade individual historicamente condicionada, afirmando-as como as mais decisivas características do psiquismo humano. Para ele: “[...] O desenvolvimento, a formação das funções e faculdades psíquicas próprias do homem como ser social, produzem-se sob a forma de um processo de apropriação, de aquisição” (p.235). Referindo-se especificamente ao desenvolvimento infantil, este autor apontou que, a princípio, o círculo estreito de pessoas e objetos que rodeiam a criança de forma direta (por exemplo, a família) circunscreve as condições de seu desenvolvimento, instalando formas primárias de lidar com o ambiente. Gradativamente, e cada vez mais cedo, este círculo vai se ampliando e envolvendo outros contextos, tais como a escola de Educação Infantil, a comunidade próxima etc.; promovendo a ampliação dos horizontes necessários à formação integral de suas particularidades físicas, sociais e psicológicas.

Tais propriedades, em qualquer idade, encontram-se na dependência das condições concretas de vida e das atividades que são disponibilizadas pela educação. Por isso, crianças de uma mesma idade podem apresentar características de desenvolvimento bastante distintas. Ter em

conta essas especificidades não significa que o educador deva orientar suas ações pelas conquistas já efetivadas pela criança; pelo contrário, implica saber-se promotor daquilo que deverá ser adquirido, isto é, da emergência do novo.

Nas palavras de Vigotski e Luria (1996, p.214): “[...] podemos dizer que a criança atravessa determinados estágios de desenvolvimento cultural, cada um dos quais se caracterizando pelos diferentes modos pelos quais a criança se relaciona com o mundo exterior [...]”. Assim, segundo esses autores, o desenvolvimento não é outra coisa senão uma *metamorfose cultural*; dado que nos permite afirmar como absolutamente im procedente qualquer concepção que o associe ao simples crescimento e maturação.

Apenas pela análise do conteúdo histórico social das atividades realizadas pela criança torna-se possível a compreensão de sua formação psíquica, do que se conclui: interferiremos positivamente nesse processo se intencionalmente implementarmos ações a serviço de seu desenvolvimento. A qualidade da construção da atividade infantil é consequência social, não decorre de propriedades naturais dispostas na criança nem da convivência social espontânea. Portanto, os diferentes períodos da vida da

criança contêm um dinamismo interno próprio que culmina sempre em novas formações; isto é, em novas estruturas que sustentam mudanças em sua formação global e em seus comportamentos. Essas formações são decisivas na qualidade do desenvolvimento e conseqüentemente, na complexificação contínua de seu psiquismo. Em suma, o desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto vigotskiano segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto, não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento.

3.3 MARCOS REFERENCIAIS DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE ZERO A CINCO ANOS

Tendo em vista que o planejamento do trabalho pedagógico deva pautar-se pela tríade conteúdo-forma-destinatário dedicaremos, neste item, especial atenção às especificidades do desenvolvimento cultural da criança destinatária da Educação Infantil. Para tanto, a título de organização, apresentaremos com base em Martins (2009) e

Martins (2013) a dinâmica geral do desenvolvimento infantil tomando como conceito de base a proposição de Leontiev (2001) e Elkonim (1987) acerca da *atividade-guia*. Para estes autores, é a atividade – a ser compreendida como o modo ou meio pelo qual a pessoa se relaciona com a realidade objetiva para atender suas necessidades – que ancora o desenvolvimento. Todavia, nem todas as atividades incidem da mesma forma sobre o desenvolvimento, existindo aquelas que, a cada período da vida, operam mais diretamente sobre ele, promovendo transformações e especializações das funções psíquicas, bem como balizando o modo de ser da pessoa, ou seja, sua personalidade. Tais atividades são denominadas como atividades-guia e operam como parâmetros para a análise da periodização histórico-cultural do desenvolvimento.

No tocante a essa periodização, duas observações devem ser feitas. A primeira, diz respeito a inexistência de correlação direta entre atividade-guia e idade cronológica da criança, haja vista que, a rigor, toda atividade implica a relação entre sujeito e objeto, ou seja, entre a pessoa e seu entorno físico e social. Sendo assim, ela não resulta nem do polo sujeito nem do polo objeto, apreendidos em separado. A idade cronológica, opera meramente como uma referência de análise

não sendo ela que, necessariamente, sustenta a atividade-guia em curso. A segunda observação refere-se ao fato de que os períodos do desenvolvimento não atendem a uma sucessão linear, mas, outrossim, compõem um sistema dinâmico no qual impera superação por incorporação, de modo que cada período resulta das neoformações do antecedente na mesma medida em que gesta o subsequente. Trata-se de um processo no qual as diferentes atividades-guia interpenetram-se, notadamente nos momentos de transição de uma a outra. Assim, resulta imprescindível o trabalho educativo intencionalmente orientado pelo devir do desenvolvimento, voltado, portanto, para o novo: ou seja, para aquilo que ainda não se manifesta na aparência do período, mas que subjaz nele ainda que em curso de formação e de maneira latente.

3.3.1 O primeiro ano de vida

O nascimento representa para a criança o surgimento de novas condições de vida que são completamente distintas das condições de desenvolvimento intrauterino. Para dar conta das novas demandas, dispõe de sua atividade nervosa superior - consubstanciada nas funções psíquicas

elementares, e dos cuidados que recebe das pessoas que estão ao seu redor, iniciando assim, sua embrionária forma de ser social. Ao término dos quarenta e cinco dias após o nascimento (período que caracteriza o *recém-nascido*), já se evidenciam mudanças significativas na dinâmica de funcionamento do bebê: ou seja, maior diferenciação entre o sono e a vigília, menor avidez e maior regularidade alimentar, diminuição dos movimentos reflexos arcaicos resultantes do desenvolvimento filogenético etc.

Inicia-se um novo período, no qual o mundo exterior desponta como objeto de seu interesse. Portanto, todo trabalho com bebê deve levar em conta este fato e ampliar as possibilidades de apresentação da realidade externa enriquecendo seu estado de vigília. Sob tais condições, a criança começa a reagir mais ativamente ao seu entorno social e tais reações, que se iniciam por volta do terceiro mês, constituem o chamado *complexo de animação* (SMIRNOV et al, 1960, p. 505) pelo qual ela responde de forma emocionalmente positiva à presença do cuidador (fixa o olhar, agita o corpo estendendo os braços e encolhendo as pernas, esboça sorriso etc.).

Entre o quarto e quinto mês já se verificam os primeiros

movimentos e sons precisos da criança, dando mostras da superação de respostas reflexas a estímulos e da busca ativa a estímulos ocupacionais, aos quais começa a responder espontaneamente. As reações sociais à presença do adulto e de outras crianças evidenciam-se, criando as possibilidades para o surgimento de um importante procedimento de ensino: a imitação. Na transição entre o quinto e o sexto mês, verificam-se as primeiras formas imitativas de movimentos e sons que auxiliarão o surgimento de formas de comportamento mais elaboradas. Portanto, compete ao educador explorar as múltiplas possibilidades imitativas fornecendo os modelos (gestuais e sonoros) característicos das ações que envolvem a criança. É na base desse processo que, por volta do décimo mês, os movimentos e sons aleatórios cedem lugar a formas de comportamento e comunicação socialmente formados.

Referindo-se à dinâmica geral do desenvolvimento do bebê no primeiro ano, Vigotsky (1996, p. 287) assinala três períodos. O primeiro, próprio ao recém-nascido, denominado de *período de passividade*, que corresponde à transição entre a vida intrauterina e a vida social e substancialmente orientado por condicionantes biológicos reflexos. O segundo, *período de interesse receptivo*, no qual o mundo e ele próprio despontam

como objetos de seu interesse, mas que ainda se subjugam ao que lhe é disponibilizado. Neste período, os estímulos aos quais o bebê responde são basicamente aqueles operados pelo adulto nas relações diretas com ele. O terceiro, *período de interesse ativo*, momento de grande viragem qualitativa, é representado essencialmente pela manipulação de objetos em relação com sua significação social, pela busca de autonomia locomotora e pela utilização embrionária de formas sociais de comunicação, donde desponta a compreensão inicial da fala do *outro*.

Reiteramos que as demandas próprias a todos esses períodos se realizam por completo por meio dos adultos que lhe cuidam e, por isso, já nos primeiros meses de vida, a criança externaliza reações de orientação. A existência do bebê, sendo “*maximamente social* e profundamente *emocional*”, corrobora para a denominação da atividade-guia deste período como *atividade de comunicação emocional direta bebê/adulto*” (ELKOMONIN, 1987, p.122), da qual dependerão as mudanças mais decisivas de seu transcurso.

No que tange ao desenvolvimento do psiquismo do bebê, nos momentos iniciais de vida inexistem diferenciações entre as funções psíquicas (sensação, percepção, atenção,

memória etc.). Tais processos operam imbricados uns nos outros e apenas em condições de educação, isto é, por exposição e apropriação de signos, conquistam um funcionamento mais complexo e autônomo. Portanto, o planejamento de ações que visem esta estimulação é premissa básica para o trabalho educativo de bebês.

Não obstante a relativa incompletude que caracteriza o início da vida humana, o recém-nascido dispõe de um aparato sensorial que lhe permite sentir a maior parte dos cheiros, distinguir entre os sabores doce, salgado e amargo, além de excelente acuidade tátil e auditiva. Diferentemente, o sentido da visão revela-se pouco desenvolvido, mas aprimora-se a passos largos já nos primeiros meses de vida.

A existência de uma estreita unidade entre os processos sensorial e motor confere ao bebê uma característica bem precisa, qual seja, um nexo ininterrupto entre percepção, emoção e ação. Segundo Vigotsky (1996, p. 297) a percepção e a ação constituem, em princípio, um processo único no qual a ação é uma continuidade da percepção e vice-versa. Este processo unitário se institui como expressão dos impulsos emocionais, das necessidades experienciadas pela criança, do que se conclui que também os processos sensório-motores se

vinculam aos processos afetivos.

Tal como a totalidade das ações de um recém-nascido, suas habilidades motoras são, a princípio, limitadas aos reflexos, constituindo-se respostas involuntárias à estimulação. Contando com o aparato funcional elementar, o bebê principia sua vida, entretanto, muito rapidamente começa a demonstrar controle voluntário sobre os movimentos de várias partes do corpo. O desenvolvimento motor é altamente representativo dos saltos qualitativos que se processam no entrelaçamento dos fatores biológicos (maturacionais, orgânicos) e da estimulação cultural. Em condições típicas de educação, podem ser esperados os seguintes marcos nesse desenvolvimento: sustentação da cabeça aos dois meses de idade; rolar o corpo entre o segundo e o terceiro mês; sentar com apoio aos três meses; sentar sozinho entre o quinto/sexto meses; engatinhar entre o sexto/sétimo mês; ficar em pé com apoio aos seis meses; caminhar com apoio aos nove meses e ficar em pé sozinho, aos onze meses (HUFFMAN *et al*, 2003, p. 321).

O destaque da própria mão como objeto de observação tem uma importância extraordinária para o desenvolvimento do bebê. Ao começar a acompanhar visualmente os movimentos de suas mãos (em torno de quatro

meses) e, na sequência, apalpar, o bebê descobre os objetos em suas possibilidades de apreensão e em suas propriedades físicas, o que instiga a conquista de novos domínios motores (dirigir-se até objetos) tendo em vista essa manipulação. Portanto, a proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá ao adulto, por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma etc.). Este é o início do caminho pelo qual a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes e, igualmente, corroborar o desenvolvimento da fala.

A mediação diretiva desempenhada pelo adulto é determinante, também, do exercício da atenção do bebê que, sendo involuntária e muito inconstante, dependerá da natureza dos estímulos apresentados. A possibilidade de manejar as coisas amplia seu círculo de atenção, permitindo o treino de focalização e fixação a uma vasta gama de estímulos visuais, auditivos, táteis etc. O desenvolvimento da memória acompanha o desenvolvimento do bebê desde seu nascimento

e sua expressão mais primitiva é o reconhecimento das pessoas e objetos que o rodeiam. Os registros mnêmicos que se efetivam neste período não são facilmente reconhecíveis haja vista a inexistência da palavra, o que induz errôneas avaliações sobre a capacidade de memorização e, conseqüentemente, de aprendizagem. À medida que se efetivam os domínios da linguagem verbal, esses registros se evidenciam e se enriquecem, dado que pode ser verificado pelo movimento do olhar da criança na direção de um objeto ou situação expressas verbalmente. Assim, a repetição como treino de memória deve integrar as ações educativas realizadas.

Desde seu nascimento o bebê dispõe de inúmeras formas não verbais de comunicação, a exemplo das posturas corporais, expressões faciais, contato visual e sonoro dentre outros; contudo, para o alcance da linguagem oral propriamente dita atravessará várias etapas. O primeiro ano de vida abarca a etapa denominada *pré-linguística*, que compreende três momentos: o dos ruídos, dos murmúrios e balbucios e dos equivalentes funcionais das palavras. Os ruídos, dentre os quais se inclui o choro reflexo, assentam-se nos reflexos da laringe, graças aos quais ocorre a emissão

aleatória de sons. Entre o segundo e terceiro mês, a criança começa a murmurar, isto é, produzir sons de vogais, e a partir do quarto mês esses sons se fazem acompanhados de consoantes, quanto então, inicia o balbucio. Ao despontar os equivalentes funcionais das palavras, próprio ao segundo semestre do primeiro ano, a criança inicia a emissão de sons compostos por uma ou várias sílabas acompanhadas de acentuação, entonação e articulação representativas da língua materna. Assim, ocorre uma reprodução da estrutura sonora dos fonemas sem haver, contudo, o domínio dos significados das palavras do idioma. As primeiras palavras despontam com extensão do objeto ao qual se referem, subjugando-se mais ao campo perceptual do que à semântica da língua. Por conseguinte, durante todo o primeiro ano, o bebê pode e deve ser ensinado a falar, dado, porém, que não se reduz à mera repetição e emissão mecânica de palavras, mas que demanda a exposição do bebê a variadas situações de estimulação cultural mediadas pela linguagem, tendo em vista o enriquecimento das relações entre objetos / fenômenos, sons e significações.

O curso do desenvolvimento do bebê em seu primeiro ano de vida é profundamente mediado pelas emoções

suscitadas por suas vivências interpessoais, haja vista que apenas na relação ativa e mediada com o mundo humano ele pode superar suas vivências emocionais indiferenciadas, próprias à condição de recém-nascido, encaminhando-se para o trato culturalmente edificado de suas emoções. As primeiras reações emocionais dos recém-nascidos relacionam-se com a satisfação ou insatisfação das necessidades orgânicas. Essas reações ainda não dependem de sua experiência pessoal, mas, sim, do aparato reflexo que dispõe ao nascer. Entretanto, já no transcurso do segundo mês de vida entram em cena novas reações que ultrapassam os limites dessas necessidades.

Tais reações advirão das *relações* do bebê com o entorno físico e social, que, por sua vez, são completamente subjugadas à mediação do adulto. O *outro* (o adulto) passa a ser o polo representativo de sua vivência *do* e *no* mundo, do que resulta afirmar a *atividade de comunicação emocional bebê-adulto* como *guia* de seu desenvolvimento. Graças ao surgimento do interesse ativo, a atenção da criança volta-se para os objetos que lhe foram apresentados pelos adultos, principiando assim uma inversão na prevalência dos polos para os quais suas relações sociais se voltam: o polo adulto vai

cedendo lugar ao polo objeto, de sorte que o que era figura em sua percepção (o adulto) torna-se fundo, e o que era fundo (os objetos), passa a despontar como figura. Na base dessas mudanças ocorre, ao término do primeiro ano, um intenso desenvolvimento da vida afetiva caracterizado pelo aparecimento embrionário da vontade própria aliada à maior autonomia locomotora, marcas embrionárias da atividade-guia subsequente, qual seja, *atividade objetual-manipulatória*.

Portanto, caberá ao processo educativo oportunizar à criança situações favoráveis à criação de interesses sociais. É exatamente no processo no qual se trabalha o desenvolvimento de sua motricidade, percepção, atenção, memória, linguagem, etc., que o adulto entrará em contato com seus afetos, reconhecendo-os e conferindo-lhes direção. Apenas pela participação ativa do adulto em sua vida, o bebê poderá não apenas sobreviver, mas alçar a conquista da consciência de si e do mundo que o cerca. O germe desta conquista é o marco mais decisivo do término do primeiro ano, quando se constitui na criança aquilo que Vygotski (1996, p. 306) denominou como *proto-nosotros*, isto é, consciência embrionária do *si mesmo*, advinda da recente diferenciação, pela criança, entre si mesma e o que a cerca.

3.3.2 O segundo e o terceiro anos de vida

As conquistas advindas do primeiro ano ampliam imensamente as possibilidades de ação da criança exigindo novas formas de mediações educativas por parte do adulto, sendo que a condição de atuação e o desenvolvimento da criança na primeira infância acarretam transformações essenciais em duas direções: no âmbito das relações da criança com a realidade externa objetiva e no âmbito das relações com as pessoas. O entrelaçamento das ações desses âmbitos que é absolutamente mediado pelo desenvolvimento da linguagem, representa, para Vigotski, a questão central neste momento do desenvolvimento infantil. O comportamento da criança adquire uma característica bastante específica, qual seja: determina-se inteiramente pela situação presente. Suas ações se estruturam em unidade com as condições objetivas sob as quais ocorrem, e em função delas, se aproximam, manipulam, experimentam ou se esquivam e rejeitam aquilo que se lhe é apresentado.

Dessa condicionalidade concreta dos comportamentos à situação resultam as (re)descobertas dos objetos por parte da criança que, paulatinamente, vão deixando de ser meros

estímulos sensoriais - tal como no momento anterior, e se convertendo em meios para a satisfação de necessidades ou em instrumentos para o alcance de um fim exploratório. Disto resulta que a *atividade objetal manipulatória* opere como guia desse período.

Em constante contato com os adultos e sob sua direção, a criança amplia sobremaneira sua atuação no mundo. Se no transcurso do primeiro ano o *outro* (pessoas) ocupava o primeiro plano de suas percepções e os objetos, um segundo plano, agora, gradativamente esta situação se inverte.

Assim sendo, esse momento representa grande oportunidade para que se ensine à criança maneiras corretas de se atuar com objetos. Na etapa inicial de aprendizagem das ações com objetos, própria ao início do segundo ano de vida, as ações manipulatórias executadas pela criança marcam uma transição entre o objetivo de exploração das propriedades sensoriais dos objetos (típica do primeiro ano de vida) e o objetivo de descoberta de suas funções sociais, isto é, para que e sob quais circunstâncias os objetos são utilizados. Por isso, nesse momento, elas tendem a reproduzir muito fielmente os atos que lhes são ensinados pelo adulto, utilizando estritamente os mesmos objetos nas mesmas situações em

que recebeu o modelo. A criança ainda não generaliza ações objetais, importando-lhe, fundamentalmente, a funcionalidade do objeto, dado que culmina numa característica bastante sutil de suas ações: para que servem os objetos se sobrepõe totalmente às maneiras pelas quais são utilizados (o *para que* prevalece sobre o *como*).

Um mesmo objeto não pode representar distintas coisas nem as ações com eles podem depender das circunstâncias. Isso diferencia radicalmente a natureza das brincadeiras não fictícias, típicas da primeira infância, do jogo simbólico, próprio à idade pré-escolar (três a seis anos), não obstante as primeiras serem preparatórias para o segundo.

Detivemo-nos até o momento à relação criança-objeto. Entretanto, tal relação não ocorre num “vazio social”: isto é, todo esse processo recebe, incessantemente, as influências das relações da criança com outras pessoas, em especial, dos adultos, dos quais ainda é absolutamente dependente. É o adulto que lhe confere o objeto ou o retira, que o nomina e significa, enfim, que promove a conversão das *coisas* em *instrumentos*, em objetivações humanas.

Em análise da unidade *criança-objeto social - criança-adulto social* e referindo-se à atividade objetual manipulatória

como aquela que encerra as possibilidades mais efetivas de desenvolvimento na primeira infância, Elkonim (1987) afirma que ela só é possível pela via da participação do adulto que, embora parte do processo, não deixa de ser a parte mais importante. Essa dinâmica *criança-objeto / criança-adulto*, constitutiva da atividade objetual manipulatória, tanto se assenta nas conquistas advindas do desenvolvimento da linguagem, quanto é, nesse período, a principal via desse mesmo desenvolvimento. Portanto, a proposição de atividades educativas enriquecedoras da atividade objetual manipulatória deve priorizar, na primeira metade do segundo ano, ações facilitadoras da compreensão, pela criança, da linguagem dos adultos.

Ainda que a verbalização própria se restrinja a poucas palavras, que muitas vezes ocupam o lugar de orações inteiras, a compreensão destas pela criança pode ser bastante ampla. Nesse sentido, é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto se dirija à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma pronúncia correta.

A partir da segunda metade do segundo ano e ao longo de todo o terceiro, além da continuidade compreensiva, as

ações educativas devem incentivar maximamente a aquisição, pela criança, da verbalização própria.

Esse percurso deve privilegiar, num primeiro momento, o nome das pessoas (no que se inclui o da própria criança), dos objetos e, na sequência, das ações, de modo que ao término do segundo ano a criança compreenda a linguagem presente em seu entorno e verbalize orações compostas por duas ou três palavras.

Enfim, durante todo o segundo e terceiro anos de vida, a atividade objetual manipulatória acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem é o esteio sobre o qual se desenvolvem todos os processos psíquicos da criança. A relativa autonomia recém conquistada, ampliando as possibilidades de atuação com as pessoas e com os objetos, inclusive pela mediação da linguagem, conferem-lhe amplas possibilidades para a complexificação de todas as suas ações.

A descoberta do espaço locomotor, como a liberação dos membros superiores propiciada pela postura ereta ao caminhar, abre as possibilidades para a formação de inúmeras habilidades. Mas para que essas aquisições se efetivem, é fundamental a construção social de capacidades psicomotoras, haja vista que elas desempenham um papel

diretivo nessa evolução. Para ilustrar que o desenvolvimento psicomotor se subjeta às aquisições culturais, saibamos que entre os índios Zinanteco do sul do México o desenvolvimento motor rápido é desestimulado. Espera-se que os bebês não caminhem antes de aprender a evitar as fogueiras para o preparo dos alimentos e os teares, dado que poderia por em risco sua sobrevivência. Por outro lado, as crianças africanas sentam-se, ficam em pé e andam entre um e vários meses mais cedo do que crianças norte-americanas, pois são ativamente treinadas para tanto (HUFFMAN *et al*, 2003, p. 322).

Portanto, apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, ele é, tanto quanto os demais processos, condicionado pelas condições sociais de desenvolvimento da criança. O acesso e a manipulação de objetos sociais devem, assim, operar a serviço dos mais diversos domínios psicomotores, a começar por aqueles requeridos à sua correta utilização. A estreita unidade entre as funções motoras e as funções sensoriais é característica marcante da primeira infância. Em todo esse período, a percepção encontra-se unida à ação, sendo praticamente impossível inferi-las em separado. Em seus trabalhos, Vigotski considerou que o desenvolvimento da percepção é, na primeira

infância, a base sobre a qual se consolida o desenvolvimento das demais funções, considerando-a predominante nas crianças pequenas.

Em face de sua importância, esse autor destaca duas particularidades na percepção da criança pequena. A primeira refere-se ao seu *caráter apaixonado*, isto é, à predominância afetiva da percepção. Nessa idade, a percepção não representa uma relação reflexa primária com os estímulos circundantes, mas, sim, uma relação por meio do afeto, da atração. A segunda, que mantém íntima relação com a primeira, diz respeito ao fato de que a percepção se encontra em condições sumamente propícias de refinamento. A qualidade do conteúdo da percepção infantil resulta das experiências educativas às quais é exposta e, por conseguinte, nesse período, tais experiências devem contemplar a percepção de espaço, forma, tamanho, propriedades (cor, textura, volume etc.) e, em especial, o treino de observação ou de atenção focal. Para tanto, é necessário que as ações constitutivas dessas experiências estejam inseridas em atividades práticas com finalidades claramente definidas para a criança, evitando-se ações de ‘treinos’ mecânicos e descolados de sua realidade experiencial.

No tratamento dispensado à percepção, incluem-se, também, os processos de atenção e memória. Conforme assinalado em relação ao bebê, em princípio, a atenção é um processo involuntário e subjugado às propriedades dos estímulos externos. Porém, ao longo do segundo ano, graças à possibilidade de andar, bem como de não apenas manipular objetos, mas a executar ações simples por meio deles, a atenção da criança começa a deslocar-se dos estímulos em si (cor, brilho, sons, movimento, novidade etc.) em direção às operações constitutivas das ações humanas. Embora ainda bastante inconstante, a atenção da criança nesse momento já possui um tempo de fixação maior, visivelmente presente na execução de tarefas simples que lhes sejam solicitadas. Contudo, destaque-se que a focalização e a fixação em estímulos atencionais permanecem submetidas à interferência do adulto. Sob tais condições educativas, ao término do segundo ano e ao longo do terceiro, ocorre a formação embrionária da atenção voluntária, porém, ainda dependente de comandos e orientações do adulto.

A educação da atenção na primeira infância deve incluir solicitações à criança de execução de pequenas tarefas relacionadas aos cuidados pessoais de higiene, à organização

de objetos no espaço, aos procedimentos implícitos na utilização de distintos objetos e, sobretudo, explorar maximamente os recursos da literatura infantil e das artes cênicas.

A complexificação dos processos motor, perceptivo e atencional, propiciam mudanças qualitativas na capacidade de memorização da criança. O marco mais decisivo dessa evolução na primeira infância refere-se à ampliação do tempo para o reconhecimento e recordação. Segundo Smirnov e outros (1960), esta ampliação fornece novos conteúdos mnêmicos que são, também, substancialmente influenciados pelas aquisições da linguagem. Quanto maior a compreensão da linguagem dos adultos e os domínios da fala própria, mais completa e determinada será a capacidade de memorização da criança, uma vez que o signo verbal é um importante recurso nesse processo.

Durante a primeira infância, a memória é involuntária e sem um fim determinado. Ou seja, a criança não evoca seus conteúdos por um ato volitivo e nem memoriza com o objetivo de recordar posteriormente. Fixa na memória aquilo que tem significação num dado momento, que se relaciona com a satisfação de suas necessidades ou interesses e,

especialmente, aquilo que possui um forte conteúdo emocional. A conversão, ainda que futura, da memória involuntária em memória voluntária não ocorre na ausência de condições educativas que tenham esta finalidade ao longo de todo percurso de desenvolvimento da criança, uma vez que as experiências de associação, a repetição e as demandas pela recordação são os requisitos primários para esta aquisição.

O grau de desenvolvimento alcançado pelas funções perceptivo-motoras, atencional e mnêmica, aliado às aquisições da linguagem, promove mudanças radicais no pensamento da criança, que nesse período corresponde à sua atividade prática, ou seja, nessa fase pensar é agir! É precisamente por meio da atividade objetual manipulatória que a criança inicia a formação das operações racionais constitutivas do pensamento, e isso, na concretude de suas ações práticas. No início da primeira infância, predomina o exercício-analítico sintético sobre a base dos objetos reais (desagrega suas partes, procura uni-las e explorá-las por todos os sentidos, monta e desmonta objetos etc.).

Essas experiências corroboram para a elaboração das primeiras comparações e generalizações ao propiciarem a descoberta e o estabelecimento de relações e conexões

correspondentes a dados objetos e fenômenos reais. Por isso, a mediação do adulto fornecendo modelos concretos de análise/síntese, comparação e generalização, acompanhados de sua representação verbal, são requisitos indispensáveis para tais elaborações. Ao término do terceiro ano, a criança, graças às apropriações promovidas pelos adultos, já conquistou os domínios elementares sobre as operações de análise / síntese, comparação e generalização, ainda que se encontrem estreitamente ligadas às fontes sensoriais das quais procedem e lhes servem de apoio.

Conforme Vygotski (1996, p. 346), pode-se dizer que (...) a criança dessa idade carece de toda imaginação, quer dizer, que nem em sua mente nem em sua imaginação pode figurar-se uma situação distinta daquela que se lhe apresenta diretamente”. Como decorrência, o autor denominou esse fenômeno de *realismo infantil*, caracterizando-o pela inexistência de ficção nas atividades, inclusive lúdicas, próprias às crianças pequenas, bem como evidenciando os equívocos presentes em teorias que postulam uma alta capacidade imaginativa nelas. A imaginação pressupõe um *distanciamento mental provisório* da realidade, do qual resultam ideias, representações imagens, ações etc. que independem das

condições concretas imediatamente existentes, mas que a elas retornam possibilitando sua transformação.

A imaginação, como o pensamento, é uma função psicológica superior. Dela resulta a possibilidade de criação de novas imagens sensoriais na consciência por meio da transformação mental de impressões recebidas da realidade. Os anos iniciais de vida são preparatórios para a imaginação, no rigoroso significado desse processo. O uso ampliado que as crianças pequenas fazem da fantasia não é resultado de uma eventual “capacidade imaginativa natural e superior”, mas resultam do conhecimento ainda limitado que têm da realidade e das leis objetivas que regem o mundo.

Tanto para o desenvolvimento do pensamento quanto da imaginação, os alcances do desenvolvimento da linguagem são determinantes. O segundo ano de vida é acentuadamente marcado por inúmeras aquisições, dentre elas, um domínio mais ampliado do idioma. O uso das palavras, que na etapa anterior designavam praticamente um único objeto, se transforma pela ampliação do vocabulário que decodifica e das palavras que pronuncia. O salto qualitativo mais importante e que se inicia nesse momento reside na representação dos objetos sob a forma de palavras. A palavra, agora, passa a ter,

além da função comunicativa, o *status* de signo, que é o recurso essencial do pensamento, dado que descortina amplas possibilidades de desenvolvimento no terceiro ano de vida. Por isso, quando a criança aprende a falar e adquire os domínios do idioma, não está apenas adquirindo o meio básico de comunicação social, mas está, especialmente, enriquecendo sua atividade cognitiva.

Porém, para que a criança adquira o referido domínio, não lhe basta, meramente, o contato social com a linguagem. É imprescindível a sua exposição a ações educativas que lhe favoreçam a compreensão e o uso da linguagem em seus aspectos fonéticos, léxicos e gramaticais. Que objetivem a correta articulação dos sons constitutivos das palavras (dicção), que impulsionem a formação de um amplo vocabulário; que ensinem a ordenação e a articulação das palavras nas orações. As aquisições que devem ter início nesta etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e escrita.

Não por acaso, procuramos evidenciar que a promoção do desenvolvimento da linguagem deve ocupar lugar de grande destaque na atenção educativa dispensada à criança na primeira infância e, sobre isso, Vigotski destaca que

a gênese do desenvolvimento da linguagem infantil radica nas relações de colaboração e apropriação que a criança mantém com os adultos. Isso a conduz a novos patamares de domínios sobre si e sobre seu entorno, determinantes de importantes mudanças na estrutura de sua consciência.

Na base das aquisições advindas da atividade objetal manipulatória, se processa, na primeira infância, um grande salto qualitativo em comparação ao bebê. Como consequência do desenvolvimento das novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a criança se torna mais autônoma, e sua percepção, acerca do mundo e de si mesma, mais acurada. Graças a isso, caminha a passos largos na direção da evolução da consciência como *proto-nossos* (como ser integrado a um coletivo), que já se faz presente ao término do primeiro ano, para a consciência como *si mesmo* (consciência do *eu*). Segundo Vigotski (1996, p. 347) este é um “processo que apenas se inicia na primeira infância, mas que já evidencia o término do segundo ano e o curso do terceiro ano como *estágio do eu*, no qual a criança se reconhece por alteridade em relação aos outros”. Este momento, também caracterizado pelo *personalismo infantil* encerra intensas manifestações afetivo-volitivas.

Os afetos da criança, embora sempre presentes, tornam-se mais intensos e evidentes, dado que lhe confere novo posicionamento nas relações sociais. O lugar que ocupa nessas relações também se transforma, e a *receptividade*, muitas vezes passiva, presente no primeiro ano, cede espaço para a *atividade autoafirmativa*, típica do término da primeira infância. Condições educativas que não reconheçam tais transformações e que não interfiram coerentemente nesse processo podem gerar comportamentos inadequados, a exemplo de 'birras', teimosias, oposições etc. Urge ao educador saber que a criança está principiando a construção de sua autoimagem e de sua identidade pessoal e tal construção contém os elementos embrionários da futura formação de sua personalidade.

3.3.3 O quarto ano de vida

O novo período que se inicia no quarto ano de vida sintetiza as conquistas resultantes das atividades-guia antecedentes e culmina em profundas mudanças no modo de ser e agir da criança. Dentre elas, destacam-se: ampliação das possibilidades locomotoras para a atividade independente;

complexificação da percepção, atenção, memória, atividade voluntária, e da linguagem (em especial como meio de relação social); o domínio de um amplo rol de atividades com objetos por meio de suas significações; o acelerado desenvolvimento da *consciência de si mesmo*, dentre outras. Com isso, a criança passa a ocupar um novo lugar nas relações sociais.

Cresce na criança a tendência para tomar parte na vida e nas atividades dos adultos, bem como a necessidade de compreender suas relações com o que se descortina à sua volta. Todavia, como ainda não pode atuar da mesma maneira que os adultos, ela realiza essa tendência por meio de um tipo especial de atividade: as *brincadeiras de papéis sociais* (ou *jogos simbólicos*). Será por meio da protagonização, tornada *atividade-guia* do novo período, que a criança reproduzirá a percepção de suas vivências e buscará formas para sua compreensão afetivo-cognitiva (ELKONIN, 1987).

Não obstante tais avanços, o período emergente preserva traços da atividade-guia anterior, marcando-se, ainda, pela intensa exploração de objetos, pessoas, situações e de suas possibilidades e limites. Contudo, como produto das apropriações culturais já realizadas, o universo de significações encontra-se ampliado. Nos momentos anteriores

do desenvolvimento, os objetos foram adquirindo significados sociais, mas em princípio, restritos às aprendizagens resultantes das experiências práticas com eles. Graças às conquistas advindas especialmente do desenvolvimento da linguagem, a imagem sensorial do mundo passa a ser representada pelas palavras que, progressivamente, vão alcançando *status* de ideias e ampliando as possibilidades para significações mais complexas.

Não sem razão, afirmamos que a promoção do desenvolvimento da linguagem é uma das tarefas mais importantes da Educação Infantil, uma vez que, por seu intermédio, a criança assimila signos verbais (palavras) e elabora as significações socialmente construídas que estes representam. Conforme Petrovski (1980, p.189), “a criança, desde seu nascimento, se depara com a linguagem em sua tripla função: como meio de comunicação ou intercâmbio de influências interpessoais”; como forma de transmissão e assimilação da experiência histórico social da humanidade; e como ferramenta do pensamento, isto é, como substrato da atividade intelectual humana, graças à qual o planejamento de atividades, sua realização e a comparação de seus resultados às finalidades propostas se torna possível.

Sendo assim, a proposição de atividades pedagógicas a serviço do desenvolvimento da linguagem não pode se furtar a um diálogo com as crianças que seja rico em conteúdo, favorecendo a elaboração de ideias sobre o vasto campo da experiência humana, condição básica para toda e qualquer atividade intelectual. Urge apresentar-se, pois, conteúdos das Ciências sociais e da natureza, das linguagens (Arte, Educação Física e Língua Portuguesa), da Matemática etc. À medida com que as ideias vão se formando e se tornando mais complexas, por meio da ampliação dos contatos práticos com a realidade social mediados pelas ações de ensino, vão se formando os *equivalentes funcionais* dos conceitos, próprios ao *pensamento por complexos*. Com isso, a criança adquire maiores possibilidades para o estabelecimento de relações entre objetos e fenômenos, para a elaboração e organização do pensamento e, simultaneamente, para um desenvolvimento mais complexo de todos os processos funcionais, a exemplo da percepção, atenção, memória, imaginação etc.

No processo de desenvolvimento da atividade cognitiva, operam sistemas verbais que passam, paulatinamente, a expressar e ocupar o lugar das representações sensíveis, libertando a criança,

gradativamente, do campo perceptual imediato. Esse processo permite a discriminação e designação verbal de classes e propriedades de objetos na base dos quais se formam novas discriminações e designações mais complexas e assim, sucessivamente. Por isso, as atividades práticas realizadas pela criança, das quais resultam as representações sensíveis, precisam estar aliadas à participação do adulto, apto a mediar a conversão das referidas representações em expressões verbais, dado que se impõe como condição para a complexificação do pensamento.

O pensamento predominante na idade pré-escolar permite o conhecimento do imediato na realidade, daquilo que se vincula diretamente ao plano concreto das imagens, tais como as propriedades de cor, forma, tamanho, medida, peso, identidade, semelhanças e diferenças, quantidade etc., sustentando as novas demandas da atividade infantil nesse período, expressas notadamente nas *brincadeiras de papéis sociais* e outras atividades lúdicas. Instala-se, entre os conteúdos das aprendizagens e as *brincadeiras*, uma relação de condicionalidade mútua: isto é, quanto mais ricas de conteúdos forem as aprendizagens, maior a riqueza dos conteúdos das brincadeiras, a possibilitarem novas

aprendizagens e assim sucessivamente.

Segundo Bozhovich (1987) por meio das brincadeiras a criança, além de explorar as propriedades físicas e significações sociais dos objetos e fenômenos, também amplia a sua própria atuação sobre o mundo percebendo-se como sujeito da ação, dado fundamental para o desenvolvimento da embrionária autoconsciência. Ao realizar ações que se aproximam simbolicamente da atividade adulta, a criança amplia seu sentimento de pertença social ao mesmo tempo em que vai afirmando a recém-conquistada autonomia de suas ações. Necessário destacar que a superação da simples exploração manipulatória dos objetos, em direção à proposição e inserção nas situações fictícias de desempenho de papéis, não é um processo de sucessão natural e automático, mas, sim, consequência do desenvolvimento dos processos psíquicos resultante da mediação educativa do adulto; ou seja, promovido pela *situação social de desenvolvimento* da criança.

Por isso, a importância conferida ao lúdico na Educação Infantil não se limita ao fato de a criança gostar e se divertir, haja vista que tais atividades comportam amplas possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, para que se efetivem como tal, é imprescindível a participação do adulto, no

caso aqui específico, do professor - elo insubstituível entre a criança e o patrimônio cultural a ser conquistado. Sendo assim, a superação das concepções espontaneístas e naturalizantes sobre o brincar e sobre as brincadeiras é fundamental para que, aí sim, elas se aliem à metodologia do ensino neste segmento. Todavia, conferir a referida importância não se restringe ao planejamento de tempos e espaços para que as crianças brinquem livremente, o que cabe à escola de Educação Infantil proporcionar conteúdos que as enriqueçam, na ausência dos quais elas não superam as simbolizações próprias à sua cotidianidade nem empreendem ações distintas daquelas que realizam fora da escola.

Referindo-se aos primórdios da brincadeira de papéis sociais, Elkonin (1998) afirma que nela a criança consegue inserir objetos substitutivos de objetos reais - que recebem o nome adequado à sua significação lúdica; organiza logicamente as ações que realiza segundo modelo fornecido pela vida real; além de comparar e avaliar suas ações em relação às ações dos adultos. Ainda segundo este autor, se durante a primeira infância, o uso que a criança faz dos objetos subjuga-se aos usos aprendidos com os adultos em situações reais, ao longo do desenvolvimento, esta utilização passa a ser

cada vez mais simbólica, sendo esta a condição fundante da brincadeira de papéis sociais. Porém, o autor alerta que a simples substituição de objetos próprios à ação adulta, por conta da impossibilidade de acesso a eles, ainda não representa efetivamente o jogo simbólico. Esta é uma das condições para sua realização, na qual ocorre a imitação de ações isoladas do modelo adulto e a atividade realizada pela criança pode estar muito mais sob controle das características dos objetos do que de uma representação propriamente simbólica, ilustrativa das relações sociais que comportam tais objetos.

Nesse sentido, Elkonin (1998) aponta a necessidade do direcionamento educativo, tendo em vista a superação de situações de protagonização primárias e elementares em direção a atividades mais complexas, destacando “[...] a presença de regras gerais de desenvolvimento do jogo relacionadas com a aprendizagem lógica das ações objetivas e com o destaque do adulto como modelo e agente das formas humanas de atividade e de relações” (p.270).

Estando profundamente envolvida pela ação com os objetos inseridos na trama de relações sociais que vivencia, a criança volta-se também para outras atividades, constitutivas

das *linhas acessórias de desenvolvimento*, tais como a modelagem, o desenho, a construção de objetos, bem como para realização de pequenos encargos por iniciativa própria. A percepção de si mesma como alguém que pode empreender uma vasta gama de ações enriquecidas por seu cunho simbólico encontra-se em franca ascensão, corroborando, conseqüentemente, às formas de compreensão do mundo físico e social.

A importância conferida ao desenvolvimento da capacidade de simbolização resulta do fato de que ela incide sobre o desenvolvimento integral da criança, reforçando o refinamento da autonomia psicomotora, à medida que requer a execução de ações e operações que guardem semelhança com os atos dos adultos; o domínio operacional sobre objetos, posto que a brincadeira demanda identificação de suas características e funções sociais; ampliação do repertório verbal, haja vista que pressupõe a incorporação da fala adulta e, conseqüentemente, o aprimoramento na elaboração de ideias e apropriação ampliada de significados sociais. Além de tais ganhos, outro aspecto é digno de destaque, qual seja: as relações entre esta capacidade e o processo de alfabetização.

Segundo Lemle (1988, p. 8), “um dos principais

requisitos para a alfabetização diz respeito à capacidade de simbolização”, pois para uma criança que ainda não depreenda o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, a relação arbitrária que existe entre um símbolo gráfico e aquilo que ele representa torna-se muito mais difícil. Nas palavras da autora: “a razão da forma de um símbolo não está nas características da coisa simbolizada”, dado que exige habilidades de abstração e generalização. É nesse sentido, inclusive, que a capacidade de simbolização contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato, imprescindível ao processo de alfabetização. Desenvolver este tipo de pensamento é tarefa de toda a Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado nesse período refere-se ao fato de que, no início da idade pré-escolar, o objetivo da atividade realizada pela criança reside muito mais no processo de realização de algo do que no resultado a ser obtido (LEONTIEV, 2001). Assim, o motivo da ação (fazer algo) se realiza em cada operação que a constitui, por isso, não raro uma criança inicia uma atividade visando fazer determinada coisa e conclui tendo feito outra. Isso resulta da incipiência das conexões entre os planos abstrato (das ideias) e concreto (realidade objetiva) e, por conseguinte, da capacidade para

submeter suas ações a essas conexões. A superação desta condição demanda mediações educativas, propondo-se, especialmente, alternância entre atividades livres e atividades dirigidas, graças as quais o sincretismo acerca dos conhecimentos sobre si e sobre o mundo, próprios à primeira infância, começa a ser superado.

Há que se ensinar a execução de ações que sejam antecedidas por um planejamento, fato que pode se dar por meio da introdução de jogos com regras, do desenho com modelo e do desempenho de ações, na brincadeira, que sejam compatíveis com o papel assumido. Tais expedientes contribuem para o estabelecimento de conexões entre os planos abstrato e concreto ao mesmo tempo em que demanda o autodomínio da conduta. Para tanto, a criança precisará submeter seus impulsos ao desejo de corresponder às exigências da tarefa. As conexões abstrato/concreto e o autodomínio do comportamento são premissas para a *atividade guia de estudo*, que sucederá o período pré-escolar.

Entretanto, haja vista que, para a criança em seu quarto ano de vida, o processo ainda se sobrepõe ao produto, um dos aspectos que a mobiliza para atender às exigências da tarefa é sua vinculação afetiva positiva para com o seu

solicitante, no caso, para com o professor. Portanto, a qualidade dos vínculos afetivos criança-professor se impõe como um dos requisitos no processo de ensino. Cabe ao professor estar ciente de que os sentimentos da criança são intensos, porém instáveis e diretamente dependentes da situação concreta. Ela extrai suas vivências emocionais das relações estabelecidas com os objetos, com os adultos e com as outras crianças de seu entorno, buscando afirmar-se como *sujeito*, como participante ativo dos acontecimentos, assumindo posições, emitindo seus primeiros juízos, antecipando o curso de fatos etc., afirmando o recém conquistado *sistema eu*.

Durante a primeira infância, é praticamente impossível para a criança operar por um longo tempo sob controle absoluto de um sentimento ou objetivo particular, de sorte que realiza ações de um modo intenso e apaixonado, porém, pouco duradouro, o que confere um caráter instável àquilo que faz. Já a transição do terceiro para o quarto ano de vida comporta um salto qualitativo, representado pela descoberta das finalidades (*para que*) das ações. É nesse transcurso que principia a elaboração dos motivos (*porquês*) primários de suas atividades; embora a estabilização e hierarquização destes se

deem apenas em momentos posteriores de seu desenvolvimento. Sendo assim, para que o trabalho pedagógico contribua com esse processo, cabe ao professor explicitar para os alunos o *porquê* e *para quê* daquilo que propõe, adequando sua explicação à capacidade compreensiva das crianças. Mas, para tanto, a primeira condição é que ele próprio os tenha claramente.

Com a aquisição dessas novas possibilidades afetivo-cognitivas e psicomotoras a criança, em seu quarto ano de vida, intensifica a busca pela independência, bem como pela afirmação da consciência mais acurada que recentemente conquistou acerca do mundo e de suas próprias características pessoais, caminhando em ritmo acelerado na direção de novas aquisições.

3.3.4 O quinto ano de vida

Procuramos demonstrar que a qualidade da experiência social e lúdica da criança, resultante da intervenção educativa intencional do adulto, é a variável mais decisiva para a promoção de seu desenvolvimento, posto que o referido desenvolvimento não é assegurado por sua simples

inserção social. Vimos também que os conteúdos das atividades realizadas no início da idade pré-escolar correspondem às ações objetivas de orientação social, nas quais ainda impera a lógica das ações reais. Porém, paulatinamente, a descoberta simbólica dos objetos se alia à trama das relações culturais implícitas aos seus usos, somando-se à percepção, pela criança, de sua alteridade em relação às demais pessoas.

Gradativamente, a criança apreende a complexidade das atividades e funções sociais desempenhadas pelos adultos bem como a dimensão instrumental dos objetos, passando a executar ações decisivas para o desenvolvimento de novas propriedades psicomotoras, afetivo-cognitivas e sociais. Contando com a mediação do adulto, esboça os primeiros resultados de um pensamento autônomo, raciocinando do específico para o mais geral e vice-versa, o que amplia significativamente os alcances para a aprendizagem de conteúdos mais abstratos.

No quinto ano de vida da criança, a importância das *brincadeiras de papéis sociais* é mantida como *atividade-guia* e, igualmente, as atividades de produção, a exemplo do desenho, modelagem, construção de objetos, trabalhos

manuais etc., permanecem representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Entretanto, o estreitamento dos entrelaçamentos dessas atividades acarreta grande complexificação psíquica, tornando esse momento decisivamente evolutivo. Este é um momento de imensas possibilidades para diversas formas de aprendizagem e sistematização de conhecimentos, decorrentes da elaboração mais acurada da consciência de si e de seu entorno. O mundo, como fenômeno independente de suas percepções e desejos, descortina-se à sua volta, tornando-se, cada vez mais, objeto de sua atenção, reflexão e sentimentos.

Nessas condições, tanto as brincadeiras protagonizadas quanto as atividades de produção dotam-se de novas características. A correspondência entre essas atividades e a realidade objetiva passa a ser mais requerida, apontando os novos domínios do pensamento infantil. Segundo Elkonin (1998), as atividades lúdicas passam a reproduzir mais fielmente as relações reais, pautando-se em ações intervencionadas e interdependentes. Dessa forma, desponta, na criança, grande preocupação em relação ao cumprimento da lógica própria à vida real. Os papéis protagonizados e as relações entre eles são bem delimitados

pelo vínculo entre relações lúdicas e relações reais, evidenciando o quanto evolui de uma *“percepção de si como sujeito de ações em direção à percepção de si como partícipe de relações sociais”*.

Por essa via, a criança conquista níveis mais avançados de sociabilidade, ampliando as formas e os conteúdos das relações que estabelece entre objetos, pessoas e fenômenos da realidade circundante. As relações lúdicas são estabelecidas pela natureza e características da brincadeira, acontecendo na base do “faz de conta”, enquanto as relações reais se estabelecem entre os participantes e deles para com o contexto no qual atuam ludicamente. Entre essas relações pode haver tanto consonância quanto divergências, mas em todas elas as crianças “[...] assimilam a linguagem da comunicação, aprendem a coordenar suas ações com as dos demais e a ajudar-se mutuamente [...]” (ELKONIN, 1998, p.163).

As formas de vida social tornam-se nucleares nas atividades infantis, e em especial por meio das brincadeiras de papéis sociais, a criança aprimora noções morais e éticas que vem adquirindo ao longo de sua formação cultural. Elkonin (1998), afirma que as relações estabelecidas entre os modelos

de ações e os modelos de relações a serem imitados, as comparações tecidas pela criança acompanhadas pela verificação de semelhanças e diferenças entre o real e o protagonizado, atuam decisivamente na formação de sua *conduta arbitrada*. Ao representar modelos de ações e relações, a criança não apenas imita, mas, também, reflete sobre seus conteúdos.

Por consequência dos progressos da consciência, as regras implícitas em cada papel e nas relações entre eles tornam-se mais evidentes, exigindo dela atos volitivos. A criança inaugura novos domínios sobre seus comportamentos, superando a tendência anterior de atendimento imediato aos estímulos do meio e aos próprios desejos. Sua conduta já se revela sob significativa mediação de signos, dado que requalifica sua atenção, memória, pensamento, emoções etc. Tais condições, por seu turno, possibilitam aprendizagens mais elaboradas em comparação aos anos anteriores, fato que nem sempre é levado em conta no planejamento dos conteúdos de ensino na educação infantil.

Graças à atividade mediada por signos, a criança reorganiza desejos e motivos, aprendendo, ainda que de forma inicial, a subordiná-los e hierarquizá-los. Tais avanços ampliam

as formas de conduta *com o outro*, possibilitando generalizações para várias situações concretas. Contudo, a participação orientadora do adulto continua sendo fundamental, e a ele compete, inclusive, a mediação nas formas de comunicação e ações entre os envolvidos. Paulatinamente, os valores morais e éticos que a criança vem assimilando, por meio das experiências educativas anteriores, despontam como parâmetros para a avaliação de si e dos demais. As preocupações com os adjetivos *bom, mau, útil, bonito, feio, heroico, etc.* mobilizam cada vez mais o interesse da criança, contribuindo para a construção de motivações sociais orientadoras de inúmeros traços de caráter. Entretanto, não é possível o desenvolvimento de potencialidades autorreguladoras éticas sem a participação ativa em experiências que contenham significados humanizantes, bem como correspondente reflexão conduzida pelo adulto educador. Explorar obras literárias que contenham tais conteúdos revela-se bastante profícuo para o trato pedagógico com esse processo.

Outro avanço a ser considerado diz respeito aos *jogos de movimento* e aos *jogos com regras*, que gradualmente vão deixando de ser construídas espontaneamente durante a

brincadeira, passando a ser acordadas previamente, às quais todos os integrantes devem se submeter. A inserção das regras exerce grande influência em todas as facetas do desenvolvimento, posto que seu atendimento exige níveis mais elevados de percepção, memória, imaginação, ações psicomotoras, processos verbais, elaboração de ideias e de sentimentos etc. Com isso, impulsiona transformações qualitativas no *pensamento por complexos* em direção a formas mais abstratas de pensamento, premissa básica para a complexa aprendizagem sistematizada.

Essa complexificação do pensamento infantil também se expressa na qualidade das *atividades de produção*. Em períodos anteriores, ao modelar, desenhar, construir etc., a criança não antecipa claramente os resultados que deverá obter ao final da atividade. A representação do resultado é construída no transcurso da atividade. Somente pouco a pouco, e com a participação do adulto, a criança aprende a planejar o fim de sua ação. Reiteramos, portanto, a importância da prática pedagógica com diretividade, que não pode ser preterida em nome do atendimento ao espontaneísmo infantil.

Em torno dos cinco anos, a criança se lança ao desafio de transpor sua representação mental para o plano concreto

das imagens e realizações e, com isso, aumenta sua exigência em relação à execução de inúmeras tarefas. Em momentos anteriores, sente-se apta para 'fazer tudo' e se gratifica com os resultados que obtém. Diferentemente, agora, expressando a complexidade de seu psiquismo, enfrenta e identifica as dificuldades reais que existem no processo de objetivação das representações mentais. Nesse momento aparece, com relativa frequência, a atitude crítica da criança perante suas possibilidades operacionais, que podem ser reveladas por expressões do tipo *eu não sei, eu não consigo, não vou fazer* etc. Diante destas situações, é fundamental que o professor identifique as bases dessa resistência, compreendendo que ela pode ser manifestação da reorganização do pensamento infantil e não um mero comportamento opositor. Cabe ao professor atuar na área do desenvolvimento iminente da criança, sem perder de vista que aquilo que ela não consegue realizar sozinha pode fazê-lo com ajuda: ou seja, há que se investir naquilo que ainda não está consolidado, auxiliando a criança na execução da atividade e afirmando suas possibilidades.

Outro aspecto relevante para o trabalho pedagógico com as crianças de cinco anos diz respeito às relações

possíveis entre as atividades de produção e o ensino de conceitos. Por exemplo, o desenho, ao mesmo tempo em que conduz a maior exatidão perceptiva, é o primeiro exercício sistematizado de representação gráfica, componente básico da escrita. A percepção de cor e forma, agora mais exata, auxilia as abstrações sobre propriedades dos objetos; com a modelagem, além de cor e forma, aperfeiçoa-se a compreensão de volume das coisas. As atividades de construção operam sobre o estabelecimento de relações entre distintas partes e formas dos objetos. Os trabalhos manuais favorecem os domínios sobre a utilização de instrumentos, ampliando a coordenação psicomotora e a compreensão sobre os motivos sociais da produção de objetos. Enfim, todas essas atividades requerem análise e planejamento, auxiliando a criança a realizar ações com um fim determinado, bem como ajudando no estabelecimento de relações entre os motivos da atividade e seus resultados.

Contudo, a proposição pedagógica das atividades de produção deve ser devidamente planejada, inclusive porque desde a primeira infância a criança já está em contato com muitas delas. Tais atividades devem atender uma complexificação crescente, conter conteúdos novos, pois, a

mera repetição de atos esvazia-as de sentido, induzindo a criança ao abandono destas. É incidindo sobre a *área de desenvolvimento iminente* que, de fato, as ações propostas operam sobre o desenvolvimento infantil. O referido planejamento deve atender à seguinte sequência: proposição de atividades *com modelo*, inicialmente concreto, depois por imagem plana (desenhos, fotos, ilustrações, etc.). Subsequentemente, *sem modelo*, fornecendo tema/título, objetivos e materiais a serem utilizados, para, depois, propor ações *de criação própria*, a partir de tema/título, objetivos e materiais selecionados pela própria criança. Todos estes expedientes operam positivamente na formação da conduta arbitrada e potencializam o ensino de conceitos.

Sobretudo, nesse período, a criança busca compreender as relações entre pessoas, acontecimentos sociais, características pessoais, objetos e fenômenos, estabelecimento de relações de causa e efeito, origens de fatos, etc. Muitas vezes, elabora suas próprias explicações, ainda que não leve em conta a objetividade da realidade concreta. Esta curiosidade, adequadamente conduzida por um ensino rico em conteúdo, fomenta inúmeras possibilidades para as aprendizagens relacionadas aos conhecimentos de

Ciências, História, Geografia, Matemática, Línguas Materna e Estrangeira, etc., promovendo a emergência de aptidões para atividades e raciocínios mais complexos e para novas experiências afetivo-cognitivas.

Por essa via, aprimora-se, a passos largos, a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, o raciocínio lógico-causal, as habilidades psicomotoras, etc., bem como, o recém-instalado controle sobre os próprios comportamentos, premissas básicas para aprendizagens sistematizadas mais avançadas, que gestam a *atividade-guia de estudo*.

A subordinação dos atos a finalidades mais abstratas, a possibilidade de renúncia ao atendimento imediato dos desejos, a assimilação de regras de comportamento, enfim, a consciência do lugar que ocupa entre os adultos e entre as outras crianças, bem como de suas possibilidades e limites, criam na criança novas demandas cognitivo-afetivas que fortalecem seu desejo de aprender o que ainda não sabe. Entretanto, reiteramos que tudo isso se forma na dependência das condições de vida e do trabalho educativo realizado. Sob condições educativas desenvolvintes, o pré-escolar adentrará preparado ao novo universo escolar que se descortina: o Ensino Fundamental.

3.4 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme demonstramos a partir dos marcos referenciais do desenvolvimento infantil, a vida da criança transcorre sob condições organizadas e dirigidas pelo adulto. Sob tais condições vai, paulatinamente, superando sua dependência absoluta do *outro* em direção à conquista de autonomia, ainda que relativa, e aquisição do autodomínio de sua conduta: aprende a locomover-se no espaço, a falar, a manipular objetos, a ensaiar seus usos sociais, ou seja, aprende a operar nos moldes de um ser social.

É nesse processo que seu psiquismo vai superando os dispositivos naturais, legados no ato do nascimento e adquirindo novas propriedades, cuja formação encontra-se na mais absoluta dependência da situação social de desenvolvimento. Não raro, as primeiras conquistas culturais da criança são entendidas como expressões de um percurso desenvolvinte espontâneo, natural, quase independentes das ações educativas, dado que não é fato, haja vista as consequências que a ausência das influências culturais tem sobre o desenvolvimento infantil.

Ao longo de todas as menções feitas neste documento curricular acerca das tarefas da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos pequenos, apontamos a importância de que o ensino não seja espontâneo, mas que se organize a partir de objetivos, conteúdos e formas claramente delineados e planejados sistematicamente. Tal proposição se impõe como necessidade primeira, para que assim, a escola de Educação Infantil possa proporcionar aquilo que seus alunos necessitam para alcançar o máximo desenvolvimento. Sendo assim, há que se conhecer as relações entre ensino e desenvolvimento e, a partir destas relações, determinar o que devemos ensinar e como fazê-lo, respeitando-se os diferentes períodos que pautam a primeira infância, sua transição para a infância propriamente dita e, também nela, os avanços que ocorrem a partir das especificidades do percurso cultural de sua periodização.

Portanto, cabe ao professor de Educação Infantil, realizar seu trabalho levando em conta que está abrindo possibilidades para firmar no presente qualidades psíquicas requeridas ao desenvolvimento futuro da criança; da mesma forma, cabe ao professor do Ensino Fundamental, levar em conta que seus alunos “não nascem por suas mãos”, mas que

sintetizam as conquistas dependentes daquilo que lhes foi legado por meio do ensino. Tal fato confere importância ímpar à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, posto que esta transição é definida pelas formas organizativas institucionais, oficiais e legais, do sistema nacional de educação, mas ela não possui correspondência psíquica absoluta com os alcances afetivos e cognitivos da criança.

Cuidar para que o ingresso no Ensino Fundamental ocorra como uma salutar mudança na ‘situação social de desenvolvimento’, e não uma ruptura com a qual, via de regra, o aluno não sabe lidar (posto que não lhe foi ensinado!), é uma exigência à educação escolar responsável e consequente. A Educação Infantil não “termina” onde o Ensino Fundamental “começa”. Uma vez que início e término, no âmbito da vida, principia com o nascimento e se encerra apenas com a morte. Quem, em sua consciência é capaz de definir com precisão, quando os diferentes períodos de sua vida começaram e terminaram? Fato aparentemente tão óbvio, porém que nem sempre é levado em conta na educação escolar.

Por conseguinte, a afirmação de que a referida transição carece de pautar-se numa mudança qualitativa de

“situação social de desenvolvimento”, requer a clareza de que são os contextos, os objetivos, os conteúdos e as formas de condução do ensino que vão gradativamente se complexificando, para que, assim, corroborem a complexificação das estruturas de aprendizagem da criança, e não o contrário. A matrícula formal no Ensino Fundamental não reverbera sobre o desenvolvimento psíquico do aluno. O ensino, a todo momento, precisa levar em conta o grau de desenvolvimento já alcançado e, a partir dele, compreender qual deve ser o próximo passo, isto é, em qual direção deverá ser promovido.

Em suma, o ensino pode e deve orientar a direção do desenvolvimento dos processos psíquicos adiantando-se a eles e abrindo caminho para o novo (neoformações), à medida em que reestrutura as capacidades já formadas e se encaminha para a formação de capacidades novas. Conforme indicamos em item anterior deste documento, o desenvolvimento das pessoas principia com um psiquismo indiferenciado, elementar, pelo qual inexistente acuidade discriminativa perceptiva, atenção focal, memória verbal, linguagem como sistema de signos, etc.; dado que resulta num pensamento circunscrito ao plano concreto, na primazia da

fusão emoção-percepção-ação, culminando num *modus operandi* espontâneo, fundamentalmente involuntário e centrado nas próprias experiências. A superação de tal condição não é garantida pelo passar dos anos, mas resultará das particularidades do ensino, ou seja, dependerão das direções educativas disponibilizadas pela Educação Infantil.

Por isso, conforme Martins (2013), ao ensino sistematizado compete a educação dos sentidos e da percepção, de sorte que a criança desenvolva a capacidade para abarcar o todo e as partes simultaneamente, tornando-lhe possível conhecer os objetos identificando seus instituintes e propriedades isoladas, articulando-os num todo único, que confere identidade ao objeto. Este ensino há que se voltar também para a formação da atenção e da memória voluntárias, explorando maximamente a escuta atenta, a recordação do narrado e o atendimento a tarefas que requeiram tanto a atenção quanto a memória com graus crescentes de voluntariedade.

Também da organização do ensino depende a gradativa superação do pensamento sensorial, concreto, em direção às possibilidades para alcançar patamares mais abstratos. Para tanto, a criança precisa estar, sob orientação

do professor, exposta a experiências que requeiram distinções entre objetos e fenômenos, identificando e discriminando neles seus traços essenciais e secundários, estabelecendo relações entre tais traços, captando regularidades, tecendo suas primeiras generalizações e abstrações. Ou seja, um ensino desenvolvente possibilita que a criança aprenda a pensar.

Se a sociedade contemporânea instituiu o ingresso da criança de pouca idade na Escola de Educação Infantil, esta precisa servir-lhe como um diferencial qualitativo no trânsito cultural de seu desenvolvimento. Por isso, em seu transcurso, o aluno precisa desenvolver capacidades – pela via dos conteúdos de formação operacional, e adquirir conhecimentos – pela via dos conteúdos de formação teórica, mais gerais e infra estruturais requeridos pelos diferentes tipos de atividade humana, historicamente consolidadas. Dentre tais conquistas, destacamos: o desenvolvimento da linguagem oral e das habilidades psicomotoras humanas; o domínio sobre as propriedades e funções sociais dos objetos; a capacidade de orientação espacial e temporal; a complexificação de todas as funções psíquicas; a capacidade de simbolização; o domínio das habilidades requeridas à vida coletiva, social; a construção embrionária da identidade pessoal e, com base nisso, ser

introduzida nos campos da arte e das ciências sociais e da natureza, que se descortinam especialmente pelas vias da leitura e da escritura que lhe são, também, apresentadas.

Contudo, destacamos que o ensino na Educação Infantil não pode ser tomado como aceleração do desenvolvimento ou como etapa preparatória para o Ensino Fundamental, mas sim, como condição de enriquecimento da vida da criança, criando nela necessidades e interesses novos, tipicamente culturais, a orientarem sua conduta na direção de atividades mais complexas, bem como a ocupar outro lugar nas relações interpessoais. Com isso, estamos afirmando que a Educação Infantil possui identidade e objetivos que lhe são específicos, próprios, não subjugados às demandas do Ensino Fundamental. Por isso, importa aos seus professores e aos professores do Ensino Fundamental conhecerem tais objetivos, para que delineiem com clareza onde as tarefas dos primeiros se encerram e onde as dos segundos principia, sendo esta uma exigência para a correta transição entre ambos. O encaminhamento pedagógico adequado tornará as conquistas da primeira força motrizes na condução do segundo.

Se no âmbito das relações entre Educação Infantil e

Ensino Fundamental é importante o esclarecimento acerca das especificidades e objetivos da primeira, outro aspecto a não se perder de vista diz respeito à natureza histórica concreta da formação de cada criança. Embora existam regularidades gerais, que conferirão certa uniformidade entre os ingressantes no Ensino Fundamental, também existem diferenças individuais – que não resultam do fato de eles terem propriedades psíquicas distintas (exceto no tocante àquelas que possuem necessidades educativas especiais), mas sim, do fato de que tais propriedades ainda não se formaram por força de condições objetivas postas. Compete aos docentes do Ensino Fundamental esse reconhecimento e todo empenho para criarem, agora, tais condições, posto que dificuldades enfrentadas são resolvidas, o contrário, se converte em “problemas de aprendizagem”!

Mas, em geral, as crianças adentram ao Ensino Fundamental sob as bases do desenvolvimento psíquico que alcançaram e que lhes permite galgar outra posição social – a posição de “escolar”! Este avanço é de enorme importância para ela mesma, mas o é, sobretudo, para suas relações interpessoais. Não por acaso, o jovem escolar não se furta a compartilhar com os adultos de seu entorno, suas conquistas

e aprendizagens, quase que para firmar-se como um igual, ou quase igual! O mundo novo que se descortina lhe é atrativo e desafiante, encanta, mas também assusta. Cabe aos professores das séries iniciais deste segmento de ensino serem minimamente sensíveis a este momento, com a clareza de que a criança que lhe chega conhece apenas o vivido na Educação Infantil, o mais tem que lhe ser ensinado.

Referindo-se à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Tolstij (1989, p. 101, grifos no original) afirma: “o importante é que este trânsito seja a expressão de uma necessidade real do pequeno. Se tem assinalado que as crianças que ‘não tenham terminado de brincar’ são indiferentes ao ensino escolar, resistem a ele (...)”. E na sequência, o autor complementa; “Sem dúvida, repetimos que a maioria das crianças entre 6 e 7 anos estão preparadas para o ensino escolar. A brincadeira deve ceder lugar a uma nova forma de atividade: a atividade de estudo”.

As proposições do autor alertam, por conseguinte, sobre a necessidade de esgotamento da atividade-guia antecedente (brincadeiras de papéis sociais) e gestação da nova atividade. Tal fato nos importa especialmente posto que, notadamente, o primeiro ano do Ensino Fundamental ainda

seja marcado pelo movimento pendular entre, ora, a primazia da primeira, ora, pela primazia da segunda. O que significa dizer: ambas as atividades-guia ainda se interpenetram, posto que a atividade-guia de estudo esteja ainda em processo de formação. Sendo assim, os expedientes de ensino, planejados pelo professor, carecem de levar este momento transitório em conta, utilizando criativa e inteligentemente os resquícios das brincadeiras de papéis e atividades de construção a favor da consolidação da atividade de estudo.

Segundo Elkonin (1998), a atividade de estudo é social por conteúdo, haja vista ser a via para a assimilação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade; é social por seu sentido, posto ser objeto de amplo significado e valorização cultural; e é social por sua realização, uma vez que ocorre coletivamente e em correspondência com as normas socialmente elaboradas. Portanto, reiteramos, não é a matrícula no Ensino Fundamental que marca a superação da última atividade-guia do pré-escolar; pelo contrário, é a mudança da atividade-guia que coloca, de fato, a criança neste segmento de ensino. Para tanto, despertar curiosidade, criar necessidades em relação aos conhecimentos elaborados, problematizar os saberes de

senso comum, as aprendizagens espontâneas etc., são expedientes que devem fazer parte do bom planejamento para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto digno de nota diz respeito ao fato de que a atividade de estudo, na qualidade de atividade-guia não é sinônimo do conjunto de tarefas que a criança realiza na escola sob prescrição do professor. Ainda conforme Elkonin, por atividade de estudo, deve ser entendido o processo pelo qual a criança assimila novos conhecimentos, transformando os conteúdos de sua forma de pensar, isto é, superando paulatinamente a centralidade nos conceitos empíricos e espontâneos em direção ao pensamento propriamente teórico, calcado nos sistemas conceituais. Sendo assim, esta atividade se apresenta como lastro para o desenvolvimento cognitivo e intelectual da criança. Trata-se, em última instância, da atividade que coloca a criança em uma relação 'viva' com os conhecimentos historicamente elaborados e que se apresentam como conteúdo de ensino e objetos da aprendizagem.

Nos primórdios do desenvolvimento psíquico, a relação da criança com a realidade não suplanta a captação sensível e o imediatismo, sendo ela absolutamente

dependente da mediação dos conhecimentos do *outro* para o atendimento de suas necessidades. Pouco a pouco, graças especialmente à aquisição da fala, principia aquisições que lhe informam sobre essa realidade, possibilitando-lhe um trato minimamente conceitual para com ela. Entretanto, seus alcances cognitivo-afetivos ainda não suplantam o sensorialmente dado por sua própria experiência. Por isso, as relações que estabelece entre os objetos e fenômenos da realidade limitam-se à esfera de sua subjetividade particular.

Principiar a superação dessa condição é a principal tarefa posta aos primeiros anos do Ensino Fundamental, cuja consolidação se efetivará nos segmentos ulteriores de ensino. A ele compete orientar os primeiros passos em direção à formação dos sistemas conceituais, descortinando, pela via da atividade de estudo, uma nova forma de a criança relacionar-se cognitivamente com a realidade, pautada agora por conhecimentos objetivos e universais. Por conseguinte, o desenvolvimento que se processa da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, é um processo unitário de superação contínua, superação esta absolutamente condicionada pela qualidade do ensino dispensado a cada criança.

Diante do exposto, este documento curricular propõe

que a necessária integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, promotora de transição e não de ruptura entre ambos, se realize por uma adequada organização do ensino de ambos os segmentos. Ou seja, se efetive por meio de um planejamento pedagógico que tenha clareza sobre os objetivos, conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação da aprendizagem e que sejam adequados às especificidades da periodização cultural do desenvolvimento dos alunos.

3.5 A METODOLOGIA DE ENSINO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Afirmarmos a necessidade de que o atendimento institucional dispensado às crianças pequenas se organize como educação escolar requer, de partida, a clareza de que isso lhe confere um *status* pedagógico próprio, específico, que não se identifica com antecipação das formas de escolarização subsequentes. Dentre os inúmeros aspectos que lhe conferem tal especificidade, um se destaca especialmente: sua metodologia de ensino.

Antes, porém, de adentrar nessa questão, consideramos importante aclarar a concepção de método aqui adotada. Como tal, deve-se compreender as articulações

internas entre teoria do conhecimento e ações práticas orientadas por ela. Ou seja, o método não se identifica com os procedimentos de ensino adotados (aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, pesquisas, etc.); outrossim, expressa a capacidade humana para idear um projeto e agir sob sua orientação, elegendo nas condições objetivas dadas as melhores e mais adequadas formas para fazê-lo. Sendo assim, ele se realiza indiretamente e por meio de ações metódicas, isto é, sistematizadas em conformidade com o percurso planejado.

No âmbito de tais ações, os procedimentos de ensino se concretizam como instituintes e constitutivos do método e a ele subordinados. Portanto, os procedimentos de ensino compreendem as estratégias por meio das quais a prática se realiza articulada metodologicamente e tendo em vista o alcance das finalidades de determinado projeto; no caso da educação escolar, a promoção da aprendizagem por meio do ensino sistematizado.

Em conformidade com a concepção crítica e dialética de método que pauta a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, a construção do conhecimento, via pela qual promovemos o desenvolvimento psíquico dos educandos, pressupõe três

momentos articulados entre si: o ponto de partida, âmbito do conhecimento acerca do real sensível em sua aparência e manifestação imediata e aparente, deve ser superado pela mediação de abstrações do pensamento (palavras, ideias, conceitos, teorias), tendo em vista alçar o conhecimento do real em sua essencialidade concreta, ou seja, como síntese de múltiplas relações e determinações diversas. Esta síntese como ponto de chegada, por sua vez, retroage sobre o ponto de partida e orienta sua transformação. Os referidos momentos são denominados como *síncrese*, *análise* e *síntese* e precisam ser compreendidos como instituintes de um contínuo movimento, ou seja, a complexificação de dada síntese, conduzirá a nova síncrese, a ser submetida a outra análise, que conduzirá a uma síntese superior e assim sucessivamente. Por isso, a síntese será, sempre, ponto de chegada e de partida. Esta proposição nos importa, sobretudo na Educação Infantil, em sua unidade com a proposição vigotskiana de *nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente*, que deve orientar o ensino neste segmento.

Cada passo empreendido no processo de ensino há que se firmar sobre as capacidades já consolidadas na criança (ponto de partida), avançar em direção àquilo que ainda não

está formado, mas em vias de se formar graças à parceria com as “mãos” do adulto educador (mediação do ensino na área de desenvolvimento iminente) e, assim, transformar o que anteriormente era iminente em nível de desenvolvimento real (ponto de chegada) criando uma nova área de desenvolvimento iminente (ponto de partida).

Por conseguinte, conforme Marsiglia e Saccomani (2016), o trabalho do professor ocorre numa via de mão dupla. Por um lado, tomando como referência primeira a atividade-guia do período, explorando maximamente suas possibilidades; por outro, atuando na direção da criação do novo, da atividade-guia subsequente, corroborando a formação de suas premissas à medida em que explora as ações afetas às linhas acessórias do desenvolvimento.

No tocante a este expediente metodológico, cabe lembrar o princípio do desenvolvimento cultural do psiquismo proposto por Vigotski, citado no item 2.2 deste documento, segundo o qual são os processos interpessoais, intersíquicos, que sustentam a formação dos atos psíquicos intrapessoais, pela via da internalização. Mas para que a internalização ocorra, é necessário que os conteúdos e os signos disponibilizados estejam incluídos nas ações realizadas pela

criança e que estas, em alguma medida, suscitem seu interesse ou atendam alguma de suas necessidades. Por isso que o processo educativo na Educação Infantil, da mesma forma que em todos os outros segmentos de ensino, não deixa de ser um processo de criação de necessidades novas, avançando das esferas cotidianas para as não cotidianas, bem como corroborando a superação das captações/compreensões sincréticas – próprias ao desenvolvimento do pensamento da criança, em direção a sua gradativa superação.

Para o trabalho pedagógico metodologicamente orientado na Educação Infantil, há que se levar em conta as características próprias aos diferentes períodos do desenvolvimento, priorizando-se aquilo que demanda orientação a um fim. Atividades com objetos que desafiem alcançar dado objetivo; jogos e brincadeiras a partir de comandos e regras – das mais simples às mais complexas; desenhos, modelagens, confecção de objetos (atividades de construção) etc. Conforme Venguer (2011), o importante é propor à criança “problemas” com graus crescentes de dificuldade e que exijam dela algum conhecimento, ensinando-lhe os procedimentos pelos quais se chega a ele; ou seja, trata-se de: “ensinar a investigar de maneira sistemática os objetos,

a descobrir e comparar suas propriedades, a tirar conclusões, e a empregar os resultados obtidos em sua atividade” (2011, p. 70). Sendo assim, ao propor determinada ação de ensino, é fundamental que o professor tenha previamente definidos os objetivos desta e os conteúdos escolares que as sustentam. Na ausência desta clareza, dificulta-lhe a condução mediadora das ações (orientações ao fim requerido) bem como a avaliação da aprendizagem em pauta.

Referindo-se aos conteúdos escolares próprios à Educação Infantil, Martins (2009) propõe uma distinção entre *conteúdos de natureza operacional* e os *conteúdos de natureza teórica*, tendo em vista corroborar a seleção, distribuição e sequenciação nos anos iniciais de escolarização. Esta proposição contém em si pressupostos do método materialista dialético naquilo que ele pressupõe as intervencções e interdependências contraditórias entre externo e interno, objetivo e subjetivo, concreto e abstrato; quantidade e qualidade que, em última instância, apontam a correlação entre o desenvolvimento dos fenômenos psíquicos e a realidade concreta objetiva sobre as quais ele ocorre.

Trata-se da compreensão de que o referido desenvolvimento ocorre na base da complexificação estrutural

do organismo (substrato biológico da vida) por meio da atividade que vincula sujeito e objeto, isto é, a pessoa e seu entorno físico e social. Segundo Leontiev (1978), a atividade em suas etapas iniciais tem a forma de processos externos, intersíquicos, pressupondo o contato prático com os objetos mediado pelo acervo cultural – notadamente pela linguagem, pelo qual vão se transformando as bases naturais, infraestruturais do organismo e edificando-se a imagem subjetiva da realidade objetiva. Portanto, a atividade é o expediente pelo qual o ser humano se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva, do que resulta a imensa importância das diversas atividades-guia que pautam a periodização do desenvolvimento.

É à luz desses fundamentos, então, que Martins (2009) propõe, a título de orientação para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, a distinção entre conteúdos de natureza operacional e teórica, tal como exposto no item 2.2 deste documento. Reiteramos, os primeiros compreendem aqueles conteúdos científicos sob domínio do professor, mas que não são transmitidos às crianças em sua face conceitual, teórica, operando sobre elas indiretamente e promovendo a formação

de habilidades específicas, a exemplo da destreza locomotora, acuidade perceptiva, coordenação motora ampla e fina, fala, habilidades de autocuidado etc. O que se coloca em causa é a formação de requisitos psicofísicos indispensáveis à aquisição de aprendizagens ulteriores.

Os procedimentos adotados para tanto são, portanto, prioritariamente práticos e lúdicos, levando-se em consideração que para a criança importará muito mais o processo do que o produto dele resultante.

Os conteúdos de formação teórica compreendem os conhecimentos científicos, convertidos em conteúdos escolares, e que serão transmitidos diretamente em sua face conceitual. Abarcam conceitos advindos das várias áreas do conhecimento, via de regra, organizados nas disciplinas clássicas, a saber: Artes, Ciências sociais, Ciências da natureza, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática. O ensino de tais conteúdos precisa ser experienciado pela criança tendo em vista enriquecer seu repertório cultural, colocando-a diante do *novo*, suscitando sua curiosidade e, sobretudo, impulsionando a formação de interesses cognitivos. A criação do referido interesse é tarefa da Educação Infantil e *gérmen* da futura atividade- guia de estudo.

Essa proposição coaduna-se ao proposto por Venguer (2011), ao defender que a Educação Infantil deva encaminhar a criança para os domínios básicos da matemática, da leitura e da escrita, para a familiarização com os fenômenos da natureza e da vida social, para os domínios da cultura corporal, das artes, etc. Os expedientes então adotados principiam o gradativo deslocamento do processo para o produto, primando pela propositura de atividades orientadas a um fim. Contudo, ainda há que se levar em conta que são ações externas que se convertem em ações internas, por isso, o ensino de tais conteúdos, na Educação Infantil, pressupõe a adoção máxima de meios auxiliares externos: isto é, de signos com os quais a criança se relaciona, primeiro, de forma prática, 'concreta' para, pela via da internalização, se converterem em operações internas mediadas por signos.

Segundo Mukhina (1996), não se pode esperar que as imagens sensorialmente formadas a partir das relações que a criança estabelece com o mundo se transformem em conceitos de modo espontâneo, cabendo ao ensino promover a assimilação das formas lógicas de pensamento consubstanciadas. Ainda segundo a autora, o concreto do pensamento infantil, sua condicionalidade ao particular, ao

vivido, vai gradativamente cedendo lugar a formas generalizadas de pensamento, especialmente quando o ensino dá a conhecer as relações gerais e as leis que regem os fenômenos da realidade.

As considerações, ora tecidas no que diz respeito à metodologia de ensino na Educação Infantil, conduzem, conseqüentemente, à importância conferida ao *planejamento do trabalho pedagógico* a ser realizado, que não é sinônimo de organização da rotina dos grupos de alunos. A criteriosa seleção daquilo que deva ser ensinado (conteúdos), visando atender a quais finalidades (objetivos), as maneiras pelas quais serão transmitidos (formas), levando-se em conta quem é o destinatário do ensino, se impõe como tarefa de primeira grandeza.

No tocante ao referido planejamento, o primeiro destaque diz respeito à relação espaço-tempo pedagógico, ou seja, à dosagem e sequência do objeto da prática pedagógica (objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação) e que atravessarão longitudinalmente o segmento de ensino em tela. Conforme Saviani (2003, p. 18) "para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário

viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio".

Esse movimento, a gradativa superação do "não domínio" para o "domínio" deve ser o alvo do planejamento pedagógico, expresso, em primeiro lugar, como tarefa coletiva. Por esse caminho, pretende-se a elaboração de uma visão de conjunto por parte de todos os integrantes da equipe escolar em relação aos objetivos pretendidos, aos conteúdos e às formas a serem trilhadas para sua consecução. O planejamento, assim concebido, tem como exigência primeira, a dimensão do ensino na Educação Infantil em sua *totalidade*. Esta dimensão, por seu turno, opera como parâmetros e critérios para o planejamento do trabalho pedagógico com cada grupo e, conseqüentemente, para o planejamento de cada dia letivo. Ou seja, instala-se, assim, o movimento dialético do *todo* para as *partes* e das *partes* com vista ao *todo*.

O trabalho pedagógico assim planejado deve assegurar o atendimento dos princípios dispostos no Artigo 6º da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Infantil (2009, p. 97), quais sejam:

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

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

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

Tais princípios, a orientarem a formação na Educação Infantil, ganham expressão integrando-se às atividades-guia que pautam o desenvolvimento da criança, como explanado no item 2.3 deste documento curricular, intitulado Marcos Referenciais do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Note-se que, no referido item, colocamos em destaque a importância das relações afetivo-cognitivas estabelecidas entre crianças/adultos e crianças/crianças; das explorações e manipulações objetivas realizadas pelos pequenos nos contextos (mediados) de aprendizagem e, especialmente, o papel desenvolvente das brincadeiras de papéis sociais, dos jogos sem e com regras, além de outros expedientes lúdicos pelos quais devemos assegurar a máxima promoção do desenvolvimento da criança nos diferentes períodos que sustentam a sua permanência na Educação Infantil.

3.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Independentemente do segmento ao qual se refira, a avaliação da aprendizagem é um dos temas mais delicados da educação escolar e sua complexidade não é menor na Educação Infantil. Contudo, também nela, os processos avaliativos pedagógicos só podem ter sustentação no Planejamento de Ensino, por isso, reafirmamos a importância destes, expressos nos Planos de Aula.

Ademais a avaliação da aprendizagem requer respostas claras a quatro questões: *o que avaliar; para que avaliar; como avaliar e quando avaliar*. A resposta a tais interrogações, por sua vez, apontará sempre na direção de concepções de Educação Infantil, de desenvolvimento e do papel do ensino em sua promoção. Portanto, a avaliação realizada não deixa de ser expressão do enfoque dispensado à natureza do desenvolvimento infantil, às finalidades da educação escolar e das maneiras pelas quais professores e alunos estão envolvidos neste processo.

À luz do enfoque histórico-crítico assumido neste currículo, responderemos às questões anunciadas. No que diz

respeito ao “*o que avaliar*”, temos as aprendizagens ou conquistas realizadas pela criança bem como aquelas que estão em curso, acerca dos conteúdos disponibilizados pelo ensino. Destarte, o processo avaliativo visa identificar se, e em que medida, os objetivos vinculados aos conteúdos ensinados foram alcançados. Por exemplo: se foi planejado o conteúdo de natureza operacional dicção, cujo objetivo aponta na direção do desenvolvimento da fala ou, ainda, se o conteúdo proposto, de natureza teórica, foi cores, cujo objetivo aponta na caracterização de propriedades sensoriais dos objetos, a avaliação pressupõe a verificação dos resultados então obtidos. Entretanto, o processo de ensino, que visa promover desenvolvimento, tem seus alcances ao longo de um processo temporal, ou seja, não é uma única ação de ensino que imediatamente assegura a consecução do objetivo pretendido.

Pelo exposto, depreende-se que se avalia para a checagem do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, para a reorientação da prática pedagógica à vista dos resultados do ensino expressos na aprendizagem, para a retroalimentação do planejamento do trabalho pedagógico e, especialmente, para conduzir o desenvolvimento Infantil. Sendo assim, a própria avaliação só pode ser processual e

contínua. Contudo, ao termos algo na condição de processo, isso não significa preterir da clareza acerca de momentos que o compõem e sobre os quais se deva atentar.

Colocarmos os processos de ensino e aprendizagem como objetos da avaliação, requer, em primeiro lugar, a prescrição daquilo que se pretende alcançar para que, assim, se possa planejar o caminho a ser trilhado rumo às metas pretendidas, no que reside os fins últimos da avaliação (o seu “para que”). No âmbito da Educação Infantil, reiteramos que os conhecimentos acerca dos marcos referenciais do desenvolvimento da criança são parâmetros importantes para a referida prescrição.

Uma vez cientes daquilo que se pretende alcançar ao longo dos anos de Educação Infantil, e a cada ano particularmente, pode-se, então, identificar a que distância estamos do pretendido e em que medida as ações de ensino as reduzem paulatinamente. Portanto, o primeiro momento do processo avaliativo é a definição do ponto de chegada almejado. O segundo momento, é a caracterização do ponto de partida, ou seja, daquilo que a criança já dispõe e que operará como base sobre a qual edificaremos algo novo, acréscimo de valor na promoção de sua formação humana.

Trata-se, pois, da avaliação inicial, ou, diagnóstica, pela qual se verifica os domínios e habilidades que a criança já dispõe, quer desenvolvidos previamente ao ingresso na escola, quer promovidos em anos antecedentes da escolarização. E, igualmente, a identificação daquilo que se encontra em curso de desenvolvimento e dependente de mediações educativas para que se efetive. Ou seja, a avaliação inicial, como toda avaliação, requer que se leve em conta o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente.

Identificadas essas condições, há que se antever concretamente o que será feito a partir dos resultados da verificação, levando-se em conta, inclusive, as diferenças individuais existentes entre as crianças de um mesmo grupo. Trata-se do terceiro momento, no qual organiza-se a proposta de ação pedagógica, a pressupor os objetivos e os conteúdos específicos, as estratégias ou procedimentos de ensino, os recursos e os tempos requeridos.

Note-se que, em última instância, a avaliação não se desprende do planejamento, uma vez que ela visa identificar a distância entre o ponto de partida e o ponto de chegada, propondo-se, continuamente, uma série orgânica de ações

para diminuir essa distância e para o alcance do resultado final almejado na Educação Infantil. Reiteramos que planejar compreende *programar* – elaborar um plano; *executar* – agir em conformidade com o que foi planejado; e *avaliar* – revisar a efetividade das ações realizadas e, se for o caso, reorientar a prática pedagógica. Isto é, as formas de se ensinar.

Para a correta compreensão dos três momentos anteriormente referidos, a saber, estabelecimento de metas, avaliação diagnóstica e proposta de ação pedagógica, é fundamental que estes não sejam tomados como momentos estanques e linearmente sequenciados. Ou seja, não se trata de fazer o planejamento antes do início do ano letivo, a avaliação diagnóstica quando ele se inicia e operacionalizar ações pedagógicas durante seu curso. Outrossim, eles se imbricam na direta relação com os conteúdos de ensino e à organização lógica e sequencial destes.

No que diz respeito às formas de avaliação, destacamos três expedientes que lhes são imprescindíveis: a *observação* e *registro* dos domínios que a criança já possui para a realização das ações propostas; *intervenção*, quando necessária, nesta realização (operar na área de desenvolvimento iminente); *identificação* e *registro* das

aprendizagens efetivadas e em curso graças às intervenções de ensino. Portanto, “como avaliar” não se identifica com os suportes adotados (fichas, portfólios, memoriais, relatórios, etc.), posto que cada um deles, a depender do conteúdo que propõem, pode servir adequadamente à avaliação ou se converterem em meros registros de uma avaliação aparente.

Note-se que a observação é um recurso imprescindível à avaliação, o que determina destacá-la na condição de uma técnica e não como expressão espontânea e assistemática atinente à percepção do professor em seu uso cotidiano. Observar é aplicar os sentidos e o intelecto acuradamente em direção a um objeto, a um foco, para obter sobre ele um conhecimento claro e o mais exato possível. Sendo assim, para uma adequada observação, é necessário discernir os dados significativos daqueles que são meramente acessórios, o que exige delimitar, em seus vários momentos, aquilo que se colocará como objeto da observação. Esta precisão auxilia o ato de registro formal (escrito, fotografado, filmado, documental, etc.), evitando, assim, que os resultados da observação fiquem condicionados meramente à memorização do professor.

Aclaradas as questões afetas ao “o que avaliar”, “para

que avaliar” e “como avaliar”, nos encaminhamos para “quando avaliar”. Para tanto, vale recuperar o proposto por Vigotsky (1995) em relação ao que denominou como *lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo*, segundo a qual toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos: num primeiro, no plano interpessoal, intersíquico, para, num segundo, graças à internalização, se manifestar no plano intrapessoal, intrapsíquico. Esta proposição nos permite concluir que a avaliação deve ocorrer nas relações pedagógicas estabelecidas entre professor e alunos.

Tal afirmação visa destacar a impropriedade de se criar “atividades” ou “momentos” específicos para a avaliação na Educação Infantil, reafirmando que ela ocorre no ato de se ensinar, nas relações que se travam entre os alunos e o professor, na qualidade de alguém que já se apropriou dos bens culturais que ora visa disponibilizar à apropriação das novas gerações. Desta forma, ensinar não deixa de ser um ato de interferência, e interferir significa tomar parte numa situação tendo em vista influir no seu desenvolvimento ou desfecho.

Conseqüentemente, se ensinar – dado do plano interpessoal – aponta na direção da (inter)ferência do professor e visa gerar um efeito, qual efeito queremos gerar? A resposta

a esta indagação nos remete, primeiramente, à qualidade dos conteúdos veiculados que apontarão a qualidade das aprendizagens efetivadas. Conteúdos estes que remontam ao universo de significações conferidos aos fenômenos sociais e naturais consubstanciados no acervo cultural humano e que precisam ser ensinados. Trata-se, pois, do processo de disponibilização de signos.

Conforme proposto por Vigotsky (1995), o trânsito instalado entre os planos interpessoal e intrapessoal pressupõe a internalização de signos resultante das mediações culturais, dentre as quais o ensino se destaca. Por conseguinte, condiciona-se pela qualidade das mediações educativas, expressas, notadamente, nos procedimentos de ensino adotados. Ou seja, a unidade conteúdo-forma é o substrato sob o qual a internalização (aprendizagem) ocorre.

Mas, se de um lado conteúdo e forma se destacam, de outro lado existe o destinatário, a criança a quem se pretende ensinar e avaliar. Assim sendo, reafirmamos a importância da relação tripartite proposta por Martins (2013) entre conteúdo-forma-destinatário também para se empreender a avaliação, haja vista que a avaliação se impõe como ponto de intersecção entre ensino e aprendizagem.

Ainda em relação ao enfoque avaliativo sobre o destinatário, não se pode perder de vista que cada criança sintetiza, a cada período da vida, a história das aprendizagens que lhes foram legadas, não havendo entre elas supostas uniformidades geradas pela idade cronológica. Referindo-se a este fato, Vigotski (apud Prestes e Tunes, 2018, p.18) afirmou que: “o ritmo do desenvolvimento, a sequência das etapas que a criança percorre, os prazos que são necessários para que ela passe cada etapa não coincidem com o ritmo do tempo, não coincidem com a contagem cronológica do tempo”.

Esse alerta, além de ser reiterativo da natureza cultural do desenvolvimento, afirma a impropriedade, no processo avaliativo, de análises comparativas entre as crianças; ou por outra, cada criança só pode ser comparada a ela própria ao longo de seu percurso de formação. No que tange a isso, importa-nos, também, a distinção feita por Saviani (2004, p. 47) em relação à análise que se faça do que ele denominou como “aluno empírico” e “aluno concreto”. O aluno empírico é uma abstração inferida e muitas vezes um ideal almejado; mas a criança com a qual o professor se depara realmente, é o aluno concreto, síntese de inúmeras relações. Nas palavras do autor: “o aluno depara-se diante dele (*do professor*) vivo, inteiro,

concreto. É em relação a esse aluno que ele tem que agir. É esse aluno que ele tem que educar”.

Diante do exposto, temos expressa a concepção pedagógica de avaliação da aprendizagem na Educação Infantil que pauta o presente currículo e que, por sua vez, não se aparta da tríade conteúdo-forma-destinatário. Por conseguinte, para a superação dos desafios que a avaliação encerra, o caminho mais adequado nos parece ser a efetivação de um planejamento de ensino de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, A.; FACCI, M.G.D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas,SP: Autores Associados, 2016.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas,SP, Alínea, 2009.
- _____;_____. (orgs). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, SP. Alínea, 2007.
- BOZHÓVICH, L. Las etapas de formación de la personalidad em la ontogenesis. In: DAVÍDOV, V; SHUARE, M. (orgs). **La psicologia Evolutiva y Pedagógica em la URSS..** Moscou, Progreso, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP 02/2017.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M (orgs). **La psicologia evolutiva e pedagógica em la URSS** (Antologia). Moscou, editorial Progreso, 1987.
- _____. **Psicologia do jogo**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- HUFFMAN,K; VERNOY,M.;VERNOY, J. **Psicologia**. São Paulo, Atlas, 2003.
- LEMLE. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo, Ática, 1988.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa/Portugal: Livros Horizonte, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKI, L; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 2001
- MARSIGLIA, A.C.; SACCOMANI, M.A. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L.M.;
- MARTINS, Lígia M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP, Autores Associados, 2013.
- _____. ABRANTES, A. A; FACCI, M.G.D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas,SP: Autores Associados, 2016.
- MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-Escolar**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C. & MARTINS, Lígia M. Currículo por Campos de Experiências na Educação Infantil: Ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n.2, maio/ago., 2020.

PETROVSKI, A. **Psicologia general**: manual didático para los institutos de pedagogia. Moscou, Editorial Progreso, 1985.

PRESTES,Z; TUNES,E. **7 Aulas de L.S. Vigotski. Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro, E-Papers, 2018.

SAVIANI, Demerval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v. 7, n. 2. 2015.

_____. **Escola e democracia**. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Perspectiva Marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In: DUARTE, N. (Org) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

SMIRNOV, A.A.; LEONTIEV, A.; RUBINSTEIN, S.L.; TIEPLOV, B.M. **Psicologia**. México, Editorial Grijalbo, 1960.

TOLSTIJ, A. **El hombre y la edad**. Moscou, Editorial Progreso, 1989.

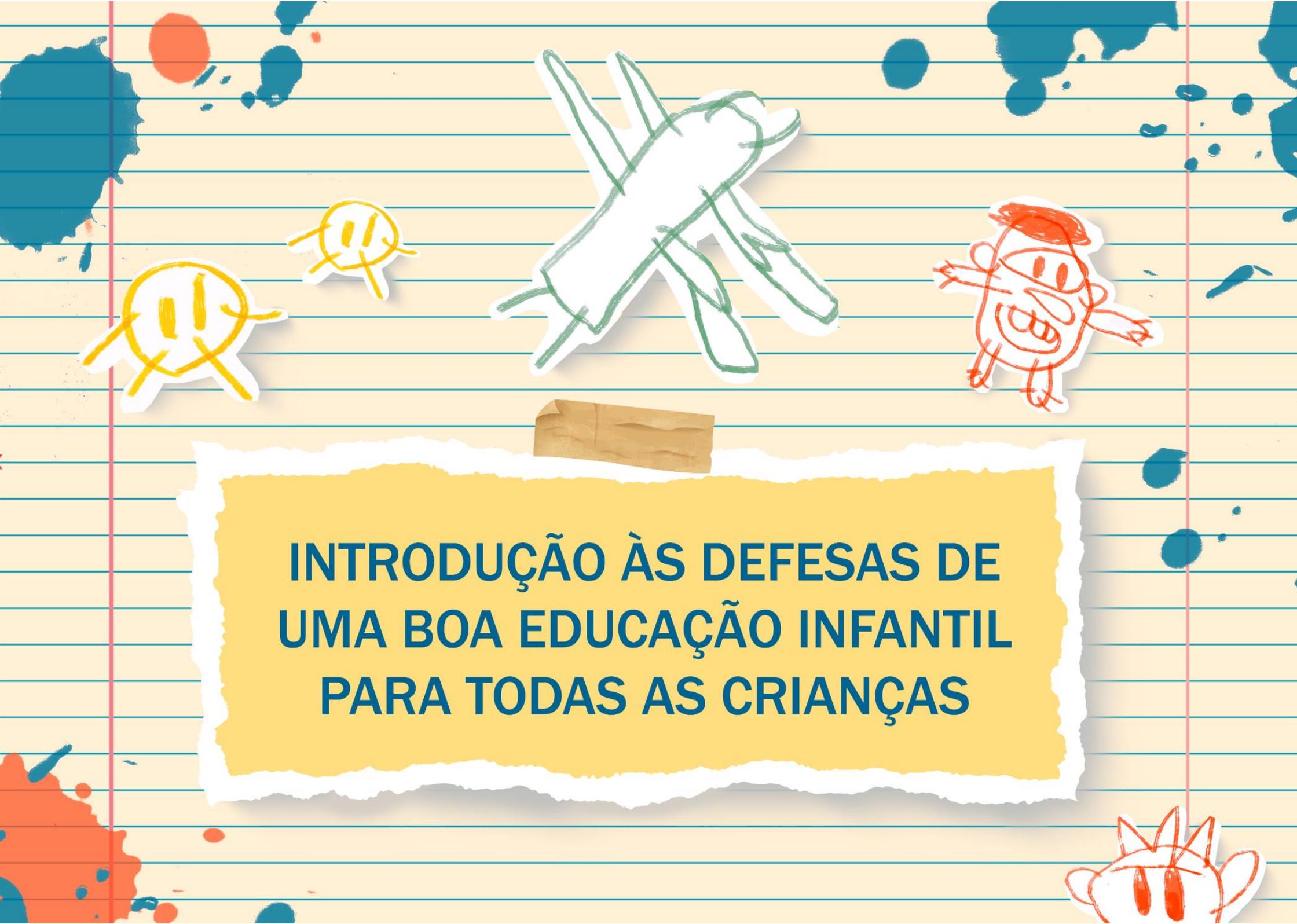
VENGUER, L. **Temas de psicologia preescolar**. Havana, Instituto Cubano del Livro/ Editorial Científico-Técnico, Tomo I, 2011.

VIGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

_____. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

_____. LURIA, Alexander R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.



**INTRODUÇÃO ÀS DEFESAS DE
UMA BOA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA TODAS AS CRIANÇAS**

4 INTRODUÇÃO ÀS DEFESAS DE UMA BOA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TODAS AS CRIANÇAS

Dito de outro modo, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança [com deficiência], senão também lutar contra elas, superá-las (VYGOTSKI, 1997, p. 36, tradução nossa)⁶

Cuidar das crianças educando-as não se constitui em tarefa simples – pelo contrário –, posto ter que se garantir o bem-estar e a segurança delas, como muito se tem propalado na mídia e na vida cotidiana em geral. Embora se reconheça que a observação dessa garantia seja fruto de muitas lutas empreendidas, aqui o que se pretende destacar diz respeito às atribuições das instituições educacionais que as atendem. Estas não devem *somente* cuidar; pelo contrário: precisam promover as condições necessárias ao desenvolvimento. Educar de modo a movimentar-lhes o desenvolvimento; isso, sim, se trata de algo complexo, diretivo e desafiador.

No presente capítulo, tem-se como objetivo expor argumentos teóricos e orientações específicas considerando

essas complexidades e diretividade, bem como desafios que possam surgir quando as crianças apresentam diferenciações orgânicas e/ou funcionais, assim como condutas que podem ser tidas como atípicas, não comuns.

O desenvolvimento que se julga *diferenciado*, contudo, é parte do existir humano. Como as pessoas podem apresentar uma gama tão grande de possibilidades no tocante aos seus aspectos físicos, psicológicos e socioculturais, torna-se questionável a insistência em se definir ou diferenciar o modo *normal* do modo *anormal*, o *típico* do *atípico* de ser e de viver. Reconhecer, pois, as inúmeras possibilidades da existência/vida humana é o passo inicial para se pensar e atuar junto às crianças quando se tem como horizonte uma perspectiva não somente de inclusão escolar, mas de emancipação humana.

Com o exposto, chama-se a atenção para concepções que se apresentam na cotidianidade dos centros de educação infantil (CMEIs), e da sociedade em geral, como se fossem naturais e inofensivas, mas que qualificam e posicionam as crianças de modo mais positivo/favorável (ou não) umas

⁶ “Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas” (VYGOTSKI, 1997).

perante as outras e diante da sociedade e da vida. Elas são percebidas, não somente pelo que apresentam em seus corpos e por suas condutas, mas pelo que podem representar conforme suas vinculações às classes sociais, a grupos identificados de acordo com as etnias/raças, crenças religiosas, o gênero etc.

As concepções que subsidiam as atitudes de professores e educandos, a bem da verdade, têm atrás de si uma longa trajetória, envolvendo suas gêneses, elaborações, veiculações e consolidações. Elas estão intrinsecamente relacionadas com as visões de mundo, de sociedade e de ser humano e demandam que a ciência, em suas diferentes áreas e com suas diferentes metodologias, lance luz sobre elas. Quando isso ocorre, pode ficar evidente quanto não são mais justificáveis, ou ainda, quanto são prejudiciais para todos. Dessa forma, a ciência, em suas diferentes áreas do conhecimento, contribui para que as concepções sejam confrontadas com o que se denomina preconceito.

O preconceito é um pré-julgamento, uma concepção que existe sem que haja fundamentação científica para tal. Ele se constitui em meio a dadas relações sociais instituídas, e expressam a defesa de certo *modus vivendi*. Num país em

guerra, por exemplo, tudo o que remete ao povo inimigo pode ser tomado com valoração negativa e o que remete aos aliados pode assumir conotação positiva; pode-se formar, cultivar e repassar para as novas gerações as valorações, as concepções formadas. Nessa luta não somente pela hegemonia, mas pela vida, diferentes grupos étnicos têm preconceitos uns para com os outros. Trazendo para a cotidianidade dos nossos dias, na terceira década do século XXI, as pessoas também são levadas a formularem e a se orientarem por preconceitos relativos à/ao nacionalidade, raça/etnia, classe social, gênero, religião, desenvolvimento físico, intelectual/psíquico.

Se, por dado momento, o preconceito é gerado e se justifica ante dada situação específica, a sua manutenção deve ser sempre questionada à luz da história e da ciência. O contínuo estado de alerta sobre as valorações que se atribui às pessoas, às coisas, aos fatos/fenômenos permite aos homens e à sociedade orientar os rumos do seu desenvolvimento. Obviamente que isso não se trata de tarefa simples e fácil, mas de um contínuo enfrentamento, uma constante luta por concepções que possam contemplar mais ou menos a inclusão de todos na produção e fruição das riquezas materiais e

simbólicas. Pelo exposto, pode-se entender que educar crianças, no sentido de formar nelas a humanidade possível já conquistada pelo gênero humano até o presente momento, trata-se de um *empreendimento* altamente permeável por diferentes concepções de ser humano, sociedade, educação, deficiência etc.

Dando continuidade aos capítulos anteriores, aqui se toma a educação infantil como espaço privilegiado para a formação integral de crianças com e sem deficiências ou necessidades educacionais especiais (NEE)⁷. Inicialmente, destaca-se que o trabalho não material do professor deve ter como finalidade o previsto na lei maior da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/1996 (grifos nossos), onde consta:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como *finalidade* o **desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, complementando a ação da família e da

comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Pode-se ter, por essa lei, uma dimensão da amplitude do trabalho escolar. Obviamente que ela não discrimina entre crianças com e sem deficiências ou NEE nesse Artigo. Pondera-se que a compreensão sobre a deficiência e a *diferença*, bem como a intervenção junto a elas no âmbito da educação infantil, precisam ser revistas, instigando o próprio desenvolvimento daqueles que têm como trabalho a formação do que a humanidade já conquistou nos sujeitos singulares com menos de 05 anos de idade.

Nessa direção, vale destacar que o Núcleo de Educação Especial e de Estudos do Desenvolvimento Humano (NEEEDH), da Rede Municipal de Educação de Cambé, em seus propósitos e ações, vem discutindo aspectos orientadores para a prática educativa infantil com vistas a se identificar fatores impeditivos e fatores propulsores do desenvolvimento das crianças com deficiências ou NEE. Pauta-se nas bases

⁷ As NEE são contempladas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Importante salientar que esta Resolução subsidiou a Deliberação N. 02/2003 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que trata das Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. A esse respeito também pode ser citada a Resolução 02/2016 (CEE/PR, 2016).

teóricas assumidas pela Rede, qual sejam, Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural (THC) e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), somando-se às políticas educacionais referentes.

Ao se considerar que a inclusão educacional deva atravessar todos os níveis e modalidades de ensino, defende-se que as crianças que constituem o público alvo da Educação Especial devam ter acesso à matrícula, à permanência com qualidade e à conclusão com domínio do conteúdo curricular dessa etapa educacional de modo efetivo, apropriando-se, de fato, do conteúdo que nela é ofertado.

Lembra-se que a Educação Especial, segundo a LDBEN 9.394/96, é uma modalidade de ensino, ou seja, ela não é um nível pelo qual o aluno passa e se forma/habilita/diploma, mas se constitui num conjunto de estratégias e procedimentos que visam ao atendimento às especificidades demandadas pelas *condições* apresentadas pelo alunado. Esse conjunto de estratégias e procedimentos deve estar presente ao longo de toda a escolarização, nos níveis da Educação Básica (em que se insere a Educação Infantil) e Superior.

Pela LDBEN 9.394/96, o público-alvo da Educação Especial é composto por pessoas que apresentam deficiências

(físicas neuromotoras, físicas sensoriais, intelectuais), transtornos do espectro autista (TEA) e superdotação/altas habilidades (BRASIL, 1996). A respeito desse público-alvo, ele se amplia com a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que consta:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

No Brasil, esse público tem sido atendido na Educação Básica sob a perspectiva da educação inclusiva, em acordo com documentos como: Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e Deliberação 02/2016 (CEE-PR, 2016). Em todos eles, é apontado, de modo preferencial ou de modo único, o atendimento educacional em instituições de ensino regular. Neles, é evidenciada a defesa do reconhecimento das especificidades do desenvolvimento dos alunos, como, também, dos direitos dos alunos a um sistema educacional inclusivo. Pela orientação da educação inclusiva, não são os alunos ou profissionais com deficiências que devem se preparar ou se normalizar para participarem do processo educacional, mas todos os sujeitos envolvidos devem ser preparados para conviverem uns com os outros, sob parâmetros democráticos e de respeito mútuo. Pondo tal orientação em perspectiva com a THC e a PHC, pode-se considerar que essa convivência, assumida pelo reconhecimento dos direitos fundamentais e garantida por leis, não implica práticas escolares e sociais harmônicas; muito pelo contrário: elas são atravessadas por divergências em concepções sobre a vida, a sociedade, o homem, o desenvolvimento, a educação etc., permeadas pelas

contradições próprias às classes sociais antagônicas.

Contudo, se há todo esse contexto a ser considerado, cabe recuperar o que formalmente se tem constituído para orientar o trabalho educativo formativo das crianças.

A Constituição do Brasil (BRASIL, 1988) expõe, no Art. 227, ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança os direitos fundamentais, bem como colocá-la “[...] a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.

Nesse Artigo também já se previa a:

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Destaca-se que o termo “portador” foi empregado, naquele momento, num esforço de se combater o preconceito que o termo “deficiente” poderia carregar. Depois questionou-se a sua pertinência, visto que a deficiência não é algo que se

porta e se deixa de portar⁸. De qualquer modo, como qualquer outro documento, a Constituição de 1988 expressa as demandas de uma dada época e sociedade. Nela, nota-se o combate à negligência ou ao abandono intelectual das crianças, bem como o enfrentamento aos preconceitos, que não mais se tratariam de medidas optativas esses combates e enfrentamentos. Assim, a Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, ao tratar dessas questões, leva à sociedade não a uma aceitação forçada de novas ideias, mas requer que as pessoas revejam suas concepções e condutas para o cumprimento do previsto nas leis que passam a ser formuladas e implementadas sob sua direção.

O NEEEDH se apresenta, pois, como um espaço/meio estratégico para que se possa implementar na Rede Municipal de Educação de Cambé o contido nas proposições federais, estaduais e municipais, tendo em vista um atendimento de qualidade para *todas* as crianças. Isso demanda que diferentes áreas do conhecimento e de atuação profissional estejam

vinculadas entre si sob o propósito de se ofertar o bom ensino - aquele que leva à aprendizagem e que, por isso, movimenta o desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998). Com base nessa perspectiva, considera-se que ao serem disponibilizados os recursos teóricos e técnicos necessários ao bom ensino, e estabelecidos vínculos interpessoais entre professores/profissionais e crianças, e as crianças entre si, todas possam aprender. Em consequência, podem se desenvolver naquilo que é propriamente humano: a conduta orientada pela consciência, pelas funções psicológicas superiores. Tal conduta, própria ao homem cultural, resulta de um longo, contínuo e intenso trabalho educacional, desde os anos iniciais de vida, como teorizam Vigotski e Luria (1996).

Ao se assumir essa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento ontogenético na modalidade de Educação Especial, impõe-se a avaliação da educação que se oferta às crianças com deficiências, TEA, altas habilidades ou NEE. Deve-se superar a concepção que foi norteadora de propostas

⁸ “Portador de deficiência.

TERMO CORRETO: pessoa com deficiência. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que, às vezes, portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva). O termo preferido passou a ser pessoa com deficiência”. (SASSAKI, 2003, p. 16-?, destaques no original).

pedagógicas de meados do século XX, de que a “criança deficiente”, “excepcional” deveria ser alvo apenas de meros treinos de habilidades e de suposta socialização - como se esta fosse a finalidade da sua escolarização. Com os aportes da THC e da PHC, postula-se que os professores são agentes mediadores que, ao serem devidamente subsidiados e compromissados com outro *devoir* para as crianças atendidas pela Educação Infantil, contribuem para que transformações ou metamorfoses ocorram em seus desenvolvimentos, impulsionando-as a irem além das limitações físicas e intelectuais.

Para tanto, é necessário reconhecer que o desenvolvimento humano, embora siga linhas mestras comuns a todos, pode ser marcado pelo nível de impacto ocasionado pelas(os) deficiências, TEA, altas habilidades e NEE. O NEEEDH, conforme as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), busca atendimento especializado aos alunos com: “[...] impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”, “[...] com um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas

relações sociais, na comunicação” e “[...] alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação”, devendo ser alvos de atendimento adequado às suas necessidades. (BRASIL, 2009, p 1).

4.1 DO INGRESSO E PERMANÊNCIA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA OU NEE NO CMEI

A entrada da criança em um espaço institucional, como é o caso do CMEI, tem se dado cada vez mais cedo ante as exigências do mundo do trabalho, que leva os pais a lançarem mão deste expediente. Contudo, embora essa prática seja cada vez mais recorrente, isso não se constitui em algo simples para os pais, para os profissionais da educação e para a própria criança.

Pelo volume de produção científica que explica os fatores que impactam favorável ou desfavoravelmente no desenvolvimento humano, em suas diferentes dimensões, bem como pela veiculação mais veloz e em maior abrangência de informações, espera-se que o atendimento dispensado à criança seja cada vez mais adequado ao momento histórico

atual, à sua idade e às suas experiências de vida. Ele deve considerar esse período de transição pelo qual passa a humanidade, de uma vida que vinha se norteando pelos processos de industrialização e de organização da sociedade pelos princípios do toyotismo⁹, para uma vida orientada também, e cada vez mais, pela alta tecnologia (*high tech* aplicada a tudo). Educar crianças numa era em que a robótica definitivamente atravessou as indústrias, os laboratórios, as produções de ficção científica e alcançou as pessoas em suas cotidianidades é desafiador. Os pais e professores podem não ser suficientemente “digitais”, ou serem até mesmo “analógicos”, mas educam as crianças que estão sob seus cuidados numa/para a sociedade em rede.

Essa prática contraditória, de prezar por valores e princípios que nem sempre são observados pela nova forma de se viver, gera muitas dúvidas sobre o que ensinar e como

ensinar para formar as crianças nesse período de transição. Pode-se notar, no ano de 2020, “como” ensinar ultrapassou as fronteiras dos aspectos didático-metodológicos e evidenciou o desaparelhamento que grande parcela da população ainda apresenta: com a terrível experiência de pandemia mundial devido à Covid-19, situação jamais vivida nessa escala, as instituições educacionais, como os CMEIS, tiveram que lançar mão de recursos nos quais estão objetivados a alta tecnologia, a inteligência artificial.

No âmbito da Educação Especial, as criações *high tech* em muito tem contribuído, seja nós inventos de próteses e órteses, seja na acessibilidade para atividades de vida diária, sendo a comunicacional a mais fundamental. Todavia, se elas podem oportunizar a vida com maior independência, pela acessibilidade física e de outra natureza que promovem, pelas vias de desenvolvimento colateral que permitem, elas são

⁹O Toyotismo diz respeito a um modo de produção que sucedeu o Fordismo (que se destacava pela estocagem máxima de matérias-primas e de produtos maquinofaturados). Foi desenvolvido entre 1948 e 1975 nas fábricas da montadora japonesa de automóveis Toyota. Nesse modelo industrial originário no Japão, que tem limitado território geográfico, o modo de produção, a fabricação – no caso, de carros ou de seus componentes – passou a não se pautar mais pela quantidade de estocagem, mas pela eficiência, pela acumulação flexível. Deve-se produzir dentro de padrões objetivos para atender ao mercado consumidor, isto é, todo o processo deve se orientar de acordo com a demanda. Esse novo fundamento levou à reorganização não só da lógica de produção da indústria, mas de toda a sociedade do século XX. Competência e eficiência na produção, na gestão, na vida em geral passaram a balizar a própria educação escolar, seus princípios e finalidades.

limitadas às pessoas com mais poder aquisitivo.

É em meio a esse contexto, de volume crescente de criações de produtos e de procedimentos com alta tecnologia embarcada, mas de acessibilidade limitada, que se faz necessário estabelecer analisar a educação que se pretende. Somente o acesso a essas elaborações de ponta não são suficientes para o processo formativo das crianças, à luz das THC e da PHC.

Considerando o momento transitório apontado, destaca-se que o processo formativo pleiteado ainda continua a demandar que se estabeleçam vínculos socioafetivos adequados à instrução e à aprendizagem, de modo que as crianças possam aprender novas regras de conduta, formar novos hábitos, submeter-se às rotinas que passam a ordenar horários de sono e de vigília, de alimentação, de higiene e de recreação, que se tornam condições elementares para a futura vida escolar. Como escreveu Leontiev, em outro momento histórico, mas que ainda se revela tão esclarecedor para os dias atuais, “[...] o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela” (2010, p. 59). Segundo o autor:

Uma criança reconhece sua dependência das pessoas que a cercam diretamente. Ela tem de levar em conta as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas que a cercam, porque isto realmente determina suas relações pessoais, íntimas, com essas pessoas. Não apenas seus êxitos e seus malogros dependem dessas relações, como suas alegrias e tristezas também estão envolvidas com tais relações e têm a força de motivação. (LEONTIEV, 1998, p. 60).

Assim, é com base nas experiências que se tem com o grupo de pessoas com as quais se relaciona, que se estabelece as demais relações travadas com o restante do mundo (LEONTIEV, 1998), no qual irá se deparar com pessoas que se relacionam entre si e com as coisas de modo mais ou menos direto; mais ou menos mediatizadas por recursos instrumentais *analógicos* ou *digitais*.

Ao tratar do desenvolvimento ontogenético, Leontiev (1998) teoriza que, de início, as principais pessoas que rodeiam a criança são sua mãe, seu pai, ou aquelas que a cuidam, formando o grupo primário. Um segundo círculo de relações passa a se constituir quando ela entra na Educação Infantil, no qual a professora ou o professor assume um papel de destaque em sua vida. Diferentemente de quando Leontiev

teorizou, hoje se tem um número cada vez maior de matrículas de crianças que estão em seu primeiro ano de vida¹⁰. Assim, pode ser que ela não tenha formado uma base inicial mais sólida com seu grupo familiar antes de adentrar à vida educacional institucionalizada. Neste caso, pode-se dimensionar o papel que o professor ocupa em sua vida.

Vigotski e Luria (1996) já apontavam, nas primeiras décadas do século XX, quanto era recorrente ou mesmo prevalente a ideia de que a criança seria um adulto em miniatura, divergindo deste somente quantitativamente. Tal concepção pode ser encontrada, por exemplo, em telas de pintura, nas quais o corpo de uma criança é representado em escala menor, porém com as mesmas proporções do corpo do adulto. Ao longo de suas teorizações, Vigotski e Luria demonstram que essa concepção e sua consequente representação é equivocada, e deveria ser superada: a criança pequena ou o bebê tem proporções divergentes, assimétricas.

Para tais autores, a criança difere do adulto não somente fisicamente, nas proporções e funcionalidade dos seus órgãos, mas psicologicamente, em seu modo de sentir,

perceber, pensar, falar e agir; cada período de seu desenvolvimento, em acordo com o seu aparato biológico e as condições socioeconômicas e culturais dadas, fundamenta-se em bases notadamente diversas.

Apoiado na perspectiva histórico-cultural, Pino (2005) aponta para a fragilidade do bebê humano; há sua total dependência de outro humano mais experiente, de modo a lhe garantir a sobrevivência e, também, a humanização. Pode-se dizer, a respeito do exposto por Pino, que isso se torna mais evidente quanto mais esse bebê se apresenta sob a condicionalidade de alguma deficiência, TEA, AH/SD ou NEE. Com essa ponderação, destaca-se que não é a deficiência em si que limita a criança em seu desenvolvimento. Tanto a criança que apresenta alguma especificidade na forma de apreender e de atuar, de se comportar sobre o mundo devido à deficiência de ordem neuromotora (deficiência física que compromete de algum modo os movimentos e deslocamentos), neurosensorial (deficiência visual e auditiva, surdocegueira) e ao transtorno do espectro autista encontra maiores dificuldades adaptativas; o mesmo podendo ocorrer com a

¹⁰ No Município de Cambé, em 09/2019, tinha-se 118 crianças de 0 a 01 ano matriculadas no Infantil, que são atendidas em tempo integral (07h30 às 17h).

criança com AH/SD. Porém, se não são essas condicionalidades que geram a dependência, visto que o bebê sem deficiência também não sobrevive sem o cuidado de outra pessoa mais experiente, há que se reconhecer que se torna mais difícil sobreviver e formar-se como sujeito humanizado ante as especificidades que as crianças demandam e à sociedade que não se prepara para reconhecê-las e atendê-las.

Há que se marcar que, para pessoas com e sem deficiências e NEE garantirem a vida e seguirem na senda da humanização, é preciso se apropriar do já conquistado pela humanidade, tornando seus os conteúdos já elaborados, por meio de um longo processo educativo, que, em seu aspecto formal, inicia-se com a Educação Infantil. Assim, este não é um espaço qualquer na vida das crianças, que dele carecem quando os seus responsáveis precisam ser liberados para o trabalho, mas trata-se do começo de uma longa e complexa edificação cultural, sobre a base do equipamento biológico e de um acervo que está sendo constituído por meio de seus grupos primários.

Levando isso em consideração e considerando as deficiências, destaca-se o processo altamente criativo

implicado ao desenvolvimento que permite às crianças pequenas estar no mundo e dele participar. Isso pode ser exemplificado com a criança que não pode enxergar por ser cega ou ter baixa visão: ela não conta com uma importante entrada de estímulos que poderiam informar-lhe sobre si mesma, sobre o objeto ou a situação com a qual está em contato, sobre o meio ao qual pertence, a sociedade à qual se vincula etc. Ante tal limitação física, essa criança deve ser ensinada a atentar-se a uma gama infinita de estímulos não visuais; precisa aprender a discriminar, analisar e valer-se de estímulos auditivos (ruídos e sons), olfativos, gustativos (desenvolvendo paladar para salgado, amargo, doce, azedo, umami), táteis (texturas, tamanhos/dimensões, formas) proprioceptivos/cinestésicos (responsáveis pela consciência corporal que permite reconhecimento do corpo e do espaço, contando com receptores localizados em músculos, articulações, tendões e ligamentos, que são estimulados pelo movimento e pela força da gravidade, o que permite, também, a noção de densidades, pesos, temperaturas) etc. Tudo isso deve ser ensinado de modo sistematizado para essa criança, deve ser conteúdo curricular, de modo que a instrumentalize para relacionar-se com outras pessoas, para adaptar-se ao

mundo, apropriando-se do que nele há e possibilitando-lhe realizar objetivações.

O mesmo se aplica às crianças com outras deficiências ou NEE. Isso leva à seguinte observação: a criança sob alguma das condicionalidades apontadas precisa contar com agentes mediadores que lhe apresentem o mundo contando com funções que estão íntegras. Nesse sentido, conforme teoriza Vygotsky (1997), a deficiência, qualquer que seja, não é em si mesma impeditiva para o desenvolvimento daquilo que caracteriza o homem cultural: a conduta governada pelo pensamento, pela intencionalidade, pela consciência.

No entanto, não há como negar que o desenvolvimento dessa criança exemplificada seguirá num ritmo diferente das demais e é dependente da criação de vias colaterais, alternativas de desenvolvimento, sob a pena de se instalar o que Vigotski aponta como “uma luxação social” (1997, p. 73), prejudicando a “nutrição” que o meio deveria lhe oportunizar e trazendo “inflamações” e “dores”; em outras palavras, impedimentos e preconceitos.

As Vias alternativas devem ser fundadas no reconhecimento dos direitos fundamentais da criança e dela mesma como sujeito aprendiz, e oportunizadas por

adequações nos aparatos e recursos que envolvem o ensino /a instrução, bem como o próprio conteúdo curricular, permitindo que alcance/realize o mesmo que as demais crianças. Tem-se, pois, que o reconhecimento da educabilidade da criança em tela, e das suas necessidades comuns ao período do seu desenvolvimento e especiais à sua condicionalidade, devem orientar as adaptações empreendidas pelo CMEI e pelo professor.

Essa compreensão sobre a constituição de vias alternativas de desenvolvimento foi vastamente explicitada por Vigotski (1997) que, nas primeiras décadas do século XX, inovou ao defender que a defectologia seria revolucionária se atentasse ao que as pessoas tinham de íntegro, ao invés de focalizar a insuficiência. Aliás, o autor é contundente ao teorizar que se deveria considerar antes a criança que o *defeito* - termo que foi usual para se referir à deficiência. Para a época, certamente o teorizado por Vigotski causou espanto. No entanto, após quase cem anos, ainda cabe a sua crítica a uma prática social e escolar discriminatória e antidesenvolvimental, visto que profissionais da educação podem ficar tão envolvidos em compreender e explicar o quadro clínico da criança e os seus comprometimentos e impedimentos, que pouco investem

de modo insuficiente no trabalho educativo/formativo na instrução a ela destinados. Isso é muito comprometedor, posto que a argumentação do autor, amplamente e mundialmente reconhecida, é de que a aprendizagem/instrução e o desenvolvimento são eventos distintos, sendo que o primeiro, decorrente da instrução, faz movimentar o segundo.

4.2 DAS PREMISSAS PARA O TRABALHO EDUCATIVO

É preciso lidar com a criança e não com a deficiência que ela apresenta, como escreveu Vigotski (1997) ao propor a superação da prática da pedagogia “caduca” que prevalecia na sua época - prática não necessariamente superada ainda. Isso implica na organização do trabalho educativo ancorado em premissas ou concepções, como se aponta a seguir.

4.2.1 Do natural ao cultural: o papel fundante da linguagem

A defectologia está lutando agora pela tese básica em cuja defesa é a única garantia de sua

existência como ciência, precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, senão desenvolvida de outro modo”. (VYGOTSKI, 1997b, p. 12, tradução nossa)¹¹.

A nova concepção que o autor denota para aqueles anos iniciais do século XX apresenta-se com vitalidade para os dias atuais. Por ela, é possível dizer que estimular cada vez mais a criança a sair do domínio biológico da sua conduta, superando a base instintiva como definidora para o seu comportamento, diz respeito a um longo percurso que se denomina educação. Formar nela, e nas novas gerações, as características que o gênero humano desenvolveu, e que se espera que ela também possa apresentar, implica um árduo trabalho de se avançar do âmbito natural do desenvolvimento para o cultural.

Vigotski e Luria (1996) descrevem aspectos fundamentais desse processo formativo do homem cultural, reconhecendo tratar-se de um processo histórico e dialético,

¹¹ “La defectología está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo”.

por isso, carregado de movimentos, saltos e contradições. Trazer essa dimensão do desenvolvimento para a educação de crianças pequenas sob a condicionalidade da/do deficiência, NEE, TEA, AH/SD requer que se considere as transformações possíveis - considerando-se que o que se mira hoje são brotos do que pode ser frutificado amanhã.

Dessa forma, trabalha-se, pois, identificando os alcances que já foram realizados e os que poderão/deverão ser conquistados - num processo que talvez implique em ampliação de tempo, adoção de alternativas didático-metodológicas adaptadas e das quais outras crianças possam participar. Aliás este é um grande contributo da Educação Especial: tende-se, nesta modalidade de ensino, a criar e a adaptar instrumentos e estratégias que podem tornar o conteúdo curricular acessível às crianças que compõem seu público-alvo, assim como às demais. Mas, para isso é essencial que os professores que atuam junto a ele sistematizem os processos adaptativos elaborados/adotados bem como explicitem os alcances obtidos. As várias experiências exitosas para tal público podem ser generalizadas para as demais crianças e vice-versa. Nesse aspecto, fica evidente que se está atento primordialmente às crianças e não

à deficiência, como se alertou anteriormente.

As crianças sob alguma das condicionalidades expostas, assim como as demais, constituem a consciência pelas relações que estabelecem com o mundo, sendo que a linguagem assume papel essencial, seja porque permite comunicar-se com os outros e garantir sua sobrevivência e seu bem-estar, seja porque permite desenvolver sua humanidade. Desde o início da vida, estas experienciam que é por meio da palavra que se estabelece uma relação mediatizada com o mundo, podendo identificar, qualificar, representar, estabelecer relações entre os objetos, as situações, os fenômenos, diferentemente dos animais, cujos comportamentos não ultrapassam ou pouco ultrapassam os limites da experiência sensível (sensorial) imediata.

Ao longo da história humana, a criação da linguagem se deu pelo trabalho e pela cooperação entre os homens, garantindo-lhes a sobrevivência, e o desenvolvimento genérico. Luria (1986) recupera como essa conquista humana a linguagem, que não é apenas expressiva, emotiva, mas verbal (podendo ser oralizada, escrita, sinalizada), e ao ser desenvolvida se torna uma das funções psicológicas superiores. Diferentemente dos animais, o ser humano pensa

por meio das palavras. A sua capacidade de generalizar e de abstrair só se torna possível pela linguagem.

Importante dizer que o desenvolvimento da linguagem segue um percurso paralelo ao desenvolvimento do pensamento, que percorre a direção de intelecto prático ao pensamento verbal. O pensamento verbal permite ao ser humano unir a linguagem ao pensamento, de tal modo que lhe permita organizar o real. Assim, para Vigotski (2008) e Vigotski e Luria (2007), o pensamento deixa de ser do âmbito biológico e prático, como o dos animais, para se tornar paulatinamente histórico-social. Sua principal característica está justamente na composição dos significados das palavras. Esse tipo de pensamento começa a se constituir quando a criança passa a dominar a fala. A linguagem tem início com a fala, que também se constitui da emissão de sons de ordem biológica e que vão sendo complexificados e organizados em acordo com a cultura, constituindo-se em linguagem verbal. Ela fornece a base para a formação psíquica do pensamento, da memória, da abstração etc.

Por linguagem verbal aqui se entende como um conjunto de signos linguísticos pelos quais a criança pode se comunicar, registrar e levar adiante suas descobertas e

elaborações materiais e simbólicas. Ela lhe permite a representatividade do significado e de seu significante, conteúdo que fica representado e armazenado por imagens no córtex cerebral correspondente, mas que já esteve de alguma forma presente, objetivado no seu entorno e na sociedade. O desenvolvimento da linguagem, assim como de outras funções psicológicas superiores, diz respeito a um processo de duplicação, de tornar individual ou pessoal aquilo que o gênero humano já conquistou. Assim, antes de estar no córtex, a linguagem verbal é uma criação humana que está na prática social.

Nesse sentido, a linguagem humana é essencial para promover a humanidade na criança, para a formação da sua consciência. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança aprenderá que a linguagem, por meio dos seus componentes, as palavras, tem função objetiva ao substituir os objetos. A palavra permite colocá-los em relação, gerando não somente uma representatividade semântica, mas campos semânticos que promovem a complexidade do pensamento e do sentimento. Pela linguagem verbal comungada poderá ser desenvolvido a linguagem interior e o pensamento verbal, como apontado.

Assim, paulatinamente, a criança torna-se capaz de planejar e regular as ações humanas, de estruturar seus pensamentos de um plano prático para o abstrato, de desenvolver e traduzir a complexidade de sentimentos, de conhecer o mundo, derivando as leis gerais que o movem, descrevendo os objetos etc., além de comunicar-se com o outro. De modo geral, pode-se dizer que a linguagem marca a produção da cultura, e o seu domínio pelas crianças revela a sua introdução no mundo cultural, tornando-se ela mesma um sujeito cultural.

4.2.2 Trabalho Pedagógico Orientado pelo Enfoque Histórico-Cultural

No âmbito da educação escolar, destaca-se no presente tópico aspectos ou conceitos fundamentais de serem observados.

É por meio da linguagem, por aquilo que ela provoca, comunica e como o faz, que a criança aprende a ser alguém com características próprias à sua época e cultura, e ao se apropriar desta constitui o seu psiquismo e a sua personalidade, numa unidade afetivo-cognitiva.

O emprego da linguagem não deve ser apenas para ordens e comandos, mas para estabelecer relações interpessoais afetivas adequadas ao período do desenvolvimento e às finalidades educacionais. No tocante ao nosso caso, o CMEI deve estar comprometido com o desenvolvimento dos processos da linguagem, e de tudo que lhe é subjacente nos aspectos perceptuais, cognitivos, socioafetivos próprios à periodização em que se encontra a criança, que pode ter deficiência ou qualquer condicionalidade.

Na Educação Infantil não se tem o propósito de alfabetizar, mas todo o trabalho com o simbolismo que nela é realizado contribui para tornar a criança apta para o desenvolvimento da linguagem escrita (“à tinta” ou em braile). A escrita trata-se de uma função cortical superior, por isso, é histórico-cultural; sendo inventada pelo ser humano, assume diferentes características e seu domínio é socializado sobretudo por meio da educação formal: ou seja, da escola.

Mas, quando se tem esse alcance como horizonte, é essencial que a Educação Infantil se atente ao seguinte fato: qualquer que seja a condicionalidade da criança em questão, ela precisará se apropriar das palavras. Sua conscientização da palavra inicia-se pela atenção que deverá ser dirigida aos

estímulos auditivos, visuais e táteis.

A respeito dos estímulos auditivos, a criança ouvinte deve ser estimulada pelas variadas atividades à formação da consciência sonora ou fonológica, que é componente das fases do desenvolvimento processual cognitivo das percepções auditivas, e ocorre por meio da intervenção do outro sujeito; aqui, destaca-se a do sujeito mais experiente, no caso, o professor. A relação estabelecida entre os sujeitos que se comunicam verbalmente permite-lhes a percepção de que a palavra que ouve é composta por sons, e que os sons, por sua vez, apresentam características acústicas específicas - embora possa não ter “consciência” desse processo discriminatório, mas somente valer-se dos seus resultados. Mas não só isso. Na cotidianidade, a criança aprende a emitir sons, imitando o modo como o outro os emite, e, ainda, aprende que há lugares certos na sua cavidade oral que são acionados para que sejam pronunciados. Os sons precisam ser transformados em palavras compreensíveis. Após esse processo primário de compreensão com dados signos linguísticos, iniciam-se investimentos na construção/domínio de novos signos linguísticos num processo dinâmico, que se complexifica e que se espera que seja infundável.

Ao longo da Educação Infantil, a criança deve ir se apropriando de um conjunto de domínios linguísticos que são essenciais para o desenvolvimento de funções psicológicas cada vez mais complexas. O percurso a ser trilhado pela criança é ir da percepção de um mundo caótico, sincrético, a de um mundo compreensível, posto que seus elementos constituintes são nominados, categorizados, classificados, qualificados, postos em relação, e sobre o qual pode atuar. Nessa trilha, ela conta com os cuidados externos arbitrários, valendo-se de uma relação que inicialmente é mediatizada pelo emprego de movimentos e, posteriormente, de gestos; e estes atuam como escritas no ar (VIGOTSKI, 2007) para manifestar suas necessidades e volições. Acompanham esse processo os balbucios orais e gestuais, e segue com o emprego de signos verbais, de palavras que são oralizadas ou sinalizadas e, posteriormente, poderão ser escritas (“à tinta” ou em braile).

Certo é que todo o simbolismo trabalhado na Educação Infantil permitirá à criança com deficiência ou NEE transformar os sons pronunciados (fonemas) ou os sinais que realiza (que equivalem às palavras) referindo-se aos objetos, às pessoas, aos eventos, às situações etc., em representações gráficas (grafemas, sinais de braile ou escrita de sinais).

À resultante desse processo deflagrado na cotidianidade do CMEI ou em atividades intencionalmente preparadas para tanto, dá-se o nome de consciência fonológica, pelo qual a criança, ou o doravante aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental, passa a ter a consciência de que uma palavra pode ser representada por signos gráficos (conforme a adoção de dados sistemas alfabéticos e de suas representações escritas ou por braile).

No caso da criança surda, o investimento se dá na atenção visual e no aperfeiçoamento do movimento, passando de movimentos espontâneos, do gesto ao sinal. De modo geral, todo o trabalho de consciência corporal é fundamental, abrangendo desde aspectos gerais do corpo às estruturas específicas implicadas no movimento que precisa ser cada vez mais refinado, bem como as expressões facial e corporal. Assim como a criança ouvinte, a criança surda balbucia sonoramente e também com as mãos, embora poucos professores e responsáveis por seus cuidados tenham consciência disso, o que leva a não trabalhar com tais balbucios que apresenta espontaneamente e que servem de base para a aquisição da linguagem verbal, oralizada ou sinalizada.

Em relação à criança cega, o domínio da linguagem verbal oralizada ou em braile depende do desenvolvimento da atenção auditiva e tátil, que devem ser alvo do trabalho educacional. Como ocorre com o processo de alfabetização “em tinta”, deve haver o estabelecimento da relação fonema e grafema - no caso, o sinal do braile.

Destaca-se que como ocorre com a linguagem verbal oralizada ou sinalizada, que conta com a constituição da consciência fonológica e/ou visual e/ou tátil, o domínio da linguagem escrita por meio de letras, de sinais do braile ou da língua de sinais (*signwriting*) também ocorre de forma simultânea ao desenvolvimento de outra consciência: no caso, a lexical. Por meio desta, o aluno, com base na linguagem verbal, organiza o léxico das palavras colocando em ordem os grafemas, os movimentos manuais e os sinais do braile; assim pode compor dada palavra e junto a ela a consciência semântica do que ela representa. Conforme vai sendo constituído no aluno o desenvolvimento do signo linguístico, é movimentado o desenvolvimento do psiquismo como um todo. Da mesma forma, as demais consciências, como a morfossintática, começam a ser produzidas.

A linguagem escrita, sendo um simbolismo de segunda

ordem – é a representação do som/nome, que representa o objeto (VIGOTSKI, 2007), pela sua forma estruturada, – possibilita e demanda um pensamento muito mais organizado; ou seja, um pensar sobre a própria oralidade ou sinalização. Com ela, tem-se a compreensão do discurso, a reflexão e a crítica da fala como forma de entender os processos relacionados à vida social e às interações estabelecidas.

Ante ao que se expôs, é fundamental salientar também que, junto ao domínio da linguagem, a Educação Infantil precisa atentar à compensação. Trata-se de um conceito essencial para a teoria de L. S. Vigotski, quando este se refere ao processo relativo ao ensino/à instrução, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência e/ou NEE, e merece destaque ante a contribuição que pode dar para o trabalho educativo na Rede Municipal de Cambé.

A compensação diz respeito aos recursos que permitem uma melhor adaptação da pessoa com deficiência ou NEE ao mundo. Atendo aqui ao âmbito cultural, e não ao processo físico ou neurológico; o processo compensatório implica o estabelecimento de um conjunto de alternativas que essa pessoa emprega na sua vida, em suas relações sociais com os demais sujeitos.

Contudo, nem sempre tais alternativas são as melhores, no tocante à promoção do desenvolvimento: uma criança surda, por exemplo, pode valer-se da oralidade ou de gestos e mímicas que desenvolveu junto com seus familiares ou responsáveis, e passou a empregá-los como principais elos de comunicação. Entretanto, ao adentrar na escola, esta criança deverá apropriar-se da língua de sinais do seu país: no caso da Língua Portuguesa, a Libras - Língua Brasileira de Sinais, como primeira ou segunda língua. Talvez, essa criança, em seu cotidiano não escolar, não tenha se apropriado efetivamente nem da Língua Portuguesa e nem da Libras: nesse caso, não apenas a sua interação com as pessoas, como o próprio desenvolvimento do seu psiquismo pode ser comprometido, visto que a palavra (oralizada, escrita, sinalizada) é essencial para a constituição da própria consciência como sujeito cultural.

Dito de outro modo, grande parte das crianças, e das pessoas de seu entorno mais próximo, podem valer-se de alternativas que permitam uma mínima inserção participativa daquelas na sociedade. O papel da escola é ampliar e complexificar essa participação assegurando-lhes o ensino dos conteúdos/componentes curriculares (ciência, arte, filosofia,

língua, ética etc.), que por si só, como conhecimento, já medeiam a relação delas com o mundo e, além disso, movimentam o desenvolvimento do psiquismo.

Para Vigotski (1997), nem sempre a deficiência leva a processos compensatórios que resultam em desenvolvimento. Há, também, além da própria condicionalidade da deficiência e das condições objetivas (socioeconômicas, culturais) implicadas, as forças psíquicas dos sujeitos. Assim, o trabalho compensatório, o estabelecimento de uma via alternativa de desenvolvimento, demanda um trabalho diagnóstico e de intervenção dinâmica, contínua e multidisciplinar.

De modo geral, no trabalho voltado aos alunos que se valem dos recursos da Educação Especial, é usual verificar-se a correlação entre as suas necessidades educacionais, as características pessoais e as dificuldades apresentadas.

Isso seria essencial, se não resultasse, de fato, em uma prática de dar mais enfoque ao que lhes é divergente das demais crianças do que nos aspectos que lhes são comuns. Uma criança pequena, por exemplo, pode não ter a funcionalidade das pernas para correr, mas pode demonstrar interesse em movimentar-se, em deslocar-se. Como ela poderá fazer isso, de modo que se torne algo comum e

esperado para ela mesma e para as demais crianças, diz respeito a uma proposta que os profissionais da escola, a família e a sociedade devem encampar. Caso contrário, a verificação apontada servirá para negar ou duvidar das suas capacidades de aprendizagem e de convívio participativo com o meio social e educacional.

Nessa direção de não implementação de propostas que se atentem ao bom ensino, de modo a promover desenvolvimento, não é distante e nem rara a existência de justificativas relacionadas à falta de conhecimento e de formação dos professores para a atuação com esses alunos. Também não é raro que desacreditem dos seus domínios teóricos, de modo que ressaltar a necessidade e a importância de buscá-los é não apenas pertinente, mas essencial frente às análises elementares das diferenças entre alunos ditos especiais e não especiais.

Em igual sentido, destaca-se que Vigotski (1997) aponta a concepção de capacidade como uma “função única”, que estava dando lugar à concepção de capacidade tomada em sua “complexidade funcional de suas distintas formas” (p. 162). O autor analisa criticamente a velha pedagogia, que se pautava na identificação dos déficits e debilidades da criança -

capacidade como função única -, e aponta que a psicologia moderna indicava para a dupla necessidade: identificação do déficit, da deficiência, da carência, e, também, das funções ou dos aspectos positivos ou íntegros do desenvolvimento.

Por esse entendimento, é preciso contemplar as possibilidades de ensino e de aprendizagem, partindo dos domínios reais (psicomotores, cognitivos, socioafetivos) já alcançados pelo aluno, interpondo-se entre ele e o currículo, e disponibilizando os conhecimentos de forma a contribuir para que dele se aproprie; com isso, o pensamento, a linguagem e as demais funções psicológicas são desenvolvidas, complexificadas. É preciso que se volte a posicionamentos que gerem transformações, visto que propiciam a aprendizagem e, por isso, são educativos.

Assim, cabe ao professor, por meio de sua própria conduta e do emprego de instrumentos e signos, ser agente mediador de ações que conduzam o alunado à apropriação de um dado objeto de estudo, investindo na observação, descrição e análise de suas características, no estabelecimento de relações sobre sua constituição e desenvolvimento, na problematização referente a sua presença na vida das pessoas ou da sociedade, na formulação

de alternativas/soluções frente aos conteúdos apresentados e problematizados, direcionando orientações propulsoras ao pensar. Todo esse trabalho do professor leva os alunos, cada vez mais, do intelecto prático, da experiência sensível, à abstração, ao pensamento que compreende análises, sínteses e generalizações. O trabalho do professor permite que os alunos não apenas se comportem respondendo aos estímulos imediatos, mas que possam inclusive desenvolver hipóteses de respostas possíveis a eles, buscando avanços cognitivos, e almejando a constituição de sujeitos que, ao se apropriarem do conhecimento, são transformados por eles e podem contribuir para a transformação do meio. Desta forma, para o desfrute de tal mediação que os instrumentos e os signos promovem pela atuação do professor, requer considerar os acessos disponibilizados ao alunado, pois a escassez de alcance às elaborações da cultura em sua complexidade, a dados espaços sociais que poderiam ampliar a compreensão dos objetos/fenômenos, torna precária a ação hábil frente às propostas curriculares.

Tais observações, remetem às atuações específicas, que procuram associações propulsoras de compreensões dos alunos reais, do contexto do qual participam, das relações

sociais e interpessoais que favorecem ou dificultam o acesso ao conhecimento, e permitem considerar que são candidatos à humanização, mas podem se deparar com múltiplas determinações impeditivas ou facilitadoras para tanto.

Para Vigotski (2001), o aprendizado escolar implica em desenvolver no alunado atos conscientes e intencionais, numa esfera afetivo-cognitiva indivisível. A relação da criança com seus pares ou com outras pessoas, como o professor, mediatizada pelo conhecimento, favorece as reorganizações internas, impulsionando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que, dialeticamente, resultam de e promovem a aprendizagem.

O exposto permite considerar que ao longo do processo educacional, ainda que de crianças pequenas e com deficiências ou NEE, vão sendo formadas as capacidades. As capacidades referem-se às “[...] qualidades psíquicas da personalidade que são condição para realizar com êxito determinados tipos de atividade (LEITES, 1969, p. 433, tradução

nossa). As capacidades podem ser mais gerais ou especiais, pois salienta-se que “quanto mais ampla e variada se faz a atividade das pessoas, mais ampla e variadamente se desenvolvem suas capacidades” (LEITES, 1969, p. 434, tradução nossa)¹². Não se considera que o equipamento biológico, por si mesmo, garanta as capacidades, mas que as atividades, como a de brincar, de estudar, de trabalhar, promovem as suas constituições e desenvolvimento. Aliás, marca-se que crianças surdas, cegas ou com outras deficiências devam brincar, devam valer-se do simbolismo, da imaginação; devam vivenciar nas situações criadas o que a idade e a periodização não lhes permitem realizar de fato.

4.3 PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DE INTERVENÇÃO DO NEEEDH EM PARCERIA COM AS ESCOLAS

As Escolas Municipais de Cambé contam com apoio do NEEEDH, o Núcleo de Educação Especial e Estudos do

¹² “[...] cualidades psíquicas de la personalidad que son condición para realizar con éxito determinados tipos de actividad”. (LEITES, 1969, p. 433).
 “Cuanto más amplia y variada se hace la actividad de las personas, más amplia y variadamente se desarrollan sus capacidades”. (LEITES, 1969, p. 434).

Desenvolvimento Humano, que oferece os serviços de pedagogia, fonoaudiologia escolar e psicologia escolar.

Para o NEEEDH, o processo deve ser de natureza científica, interdisciplinar, contínua, flexível, dinâmica e detalhada, contando com diferentes recursos e estratégias que permitam o levantamento de informações, e o processo de intervenção para a promoção do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

O processo de intervenção pedagógica, psicoeducacional e fonoaudiológico, visa ao conhecimento do desenvolvimento dos alunos e dos fatores que possam intervir. Para tanto, constitui-se em um processo de identificação do histórico de vida, localizando as aprendizagens e seus impactos no desenvolvimento, de modo geral e de áreas específicas. Com isso, busca-se atender demandas referentes ao não domínio do conteúdo escolar e ao não cumprimento dos objetivos e finalidades educacionais em/por parte do aluno.

Dessa forma, poderá estabelecer a democratização da escola, comprometer-se com a qualidade de ensino para todos, o que requer a superação dos processos de exclusão que nela se manifestam. Neste contexto, enfatiza a atuação, junto às escolas, no acompanhamento do aluno e seu

desenvolvimento, participando diretamente no processo de acolhimento e identificação dos aspectos íntegros e dos que demandam maiores intervenções de ensino, sendo tal intervenção de modo contínuo e pontual, específico à área ou interdisciplinar e/ou multiprofissional; envolvendo alunos, professores, equipes de coordenação/gestão e famílias.

Assim, torna-se fundamental, nesta direção, sensibilizar a escola frente às necessidades de cada aluno na sua singularidade, para favorecer sua inclusão real. Nesse sentido, devem ser evitadas atitudes e demandas impróprias para com o aluno comparado aos demais de sua idade. Destacar tais evidências, relevantes à inclusão, e promover o entendimento mais aprofundado de conteúdos que participam diretamente no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem são ações consideradas e aplicadas pelo NEEEDH. Dessa forma, dá-se importância nas formações continuadas e capacitações específicas, direcionadas a equipe escolar (diretores, coordenadores e professores).

Enfocar o processo de ensino e de aprendizagem requer uma inesgotável assessoria direcionada à equipe escolar, capaz de analisar de forma ampla para orientar e adaptar as elaborações de estratégias que favoreçam o

trabalho pedagógico junto aos alunos com ou sem necessidades educacionais especiais. Assim, quando dá importância para uma análise mais extensiva, são realizadas observações e verificações direcionadas ao aluno, para posterior orientações às equipes escolares e aos familiares, favorecendo o acompanhamento e intervenção escolar, propulsoras de desenvolvimento; e, se necessário, conduzir a demais intervenções fundamentais para o processo educacional efetivo do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em 23/09/2020.

_____. **Lei Nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Palácio do Planalto, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 06/09/2018.

_____. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 06/09/2018.

_____. **Lei Nº 13.146**, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Palácio do Planalto, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 06/09/2018.

_____. **Resolução Nº 4**, de 2 de Outubro De 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 06/09/2018.

_____. Ministério da Educação do Brasil. Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. In: **Saberes e práticas da inclusão**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. Ministério do Trabalho. **Classificação Brasileira de Ocupações** - CBO. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/pesquisas/BuscaPorTituloResultado.jsf>. Acesso em 14/10/2020.

_____. **Projeto Escola Viva** - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - **Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

CAMBÉ. **Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé**, 2016.

_____. **Plano Municipal de Educação de Cambé**, 2014.

LEITES, N. S. **Las capacidades**. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBSTEIN, A. S. L.; TIEPLOV, B. M. (Org.). (1969) **Psicologia**. Trad. Florencio Villa Landa. 3. ed. México – DF: Grijalbo, P. 433-448

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N.. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1998, p. 59-83.

MORENO, J.C. **Do Analógico ao Digital**: Como a digitalização afecta a produção, distribuição e consumo de informação, conhecimento e cultura na Sociedade em Rede, Lisboa , v. 7, n. 4, p. 113-129, set. 2013 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-59542013000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23/09/2020.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157372>>. Acesso em 09/09/2020.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. In: VIVARTA, V. (Org.) *Mídia e Deficiência*. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003. p. 160-165. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/como-falar-sobre-as-pessoas-com-deficiencia>>. Acesso em 23/09/2020.

VIGOTSKI, L. S. *Formação Social da Mente*. 7ª Edição. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2007.

_____. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4ª Edição. São Paulo. Editora Martins Fontes. 2008.

_____. **Quarta aula**: a questão do meio na pedologia. VINHA, M P; WELCMAN, M (trad.). *Psicol. USP*, São Paulo , v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14/10/2020

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar*. In: VIGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria Penha Villalobos. 6. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1998, p. 103-117.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. Trad. Pablo Del Rio, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

_____; _____. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



**BASE ORGANIZATIVA
E ESTRUTURAL**

5 BASE ORGANIZATIVA E ESTRUTURAL

5.1 BASE ORGANIZATIVA

Atendendo ao disposto pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (2018), bem como pelo Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), e, levando-se em conta os preceitos da teoria pedagógica, que orienta a implementação da referida Base na Rede Municipal de Ensino de Cambé, o presente Currículo organiza-se em torno dos campos de experiências *O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, entendendo-os como indicativos para a organização pedagógica daquilo que deva ser *experenciado* pela criança nas escolas de Educação Infantil.

Conforme disposto no Artigo 9º, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação Infantil (2009, p.99): “ As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo

experiências que:

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

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

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

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

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

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

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

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

IX- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
 XI- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
 XII- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.”

Contudo, em acordo com a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica, que ampara o currículo que ora se apresenta, julgamos por bem aclarar duas questões. A primeira, diz respeito à concepção aqui adotada acerca do que seja interação, ou seja, trata-se de relações interpessoais (interpsíquicas) que pela via da internalização de signos transmutam-se em relações intrapessoais (intrapíquicas) e que se firmam como produtos das mediações disponibilizadas pelos processos de ensino. A segunda, cumpre assinalar que não tomamos o termo brincadeira como expressão de suas significações de senso comum, mas em coerência com a Teoria Histórico-Cultural acerca da periodização do desenvolvimento humano, tal como proposto por Elkonin (1987) e apresentada no item 2.3 deste documento.

Ademais, em anuência com o disposto pela BNCC, ao

postular como tarefas da Educação Infantil oportunizar “experiências ricas e diversificadas” (p.30) tendo em vista “ampliar o desenvolvimento pleno das crianças” (p.28), assumindo-se o compromisso de “possibilitar que todas as crianças se apropriem de diferentes linguagens e tenham disponíveis materiais para se expressar” (p 7); consideramos a necessidade de que as escolas de Educação Infantil sejam, para cada criança, *lócus* de ampliação e enriquecimento de suas relações afetivo-cognitivas com a cultura humana. Sendo assim, e fundamentando-nos na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, consideramos que os campos de experiência identificam-se com as situações sociais de desenvolvimento, isto é, com as condições sociais de *atividade*, levando-se em conta que a atividade humana articula, sempre, o polo sujeito (neste caso, a criança) e o polo objeto (as condições objetivas físicas e sociais dadas às suas *experiências*), polos estes mediados pelos *signos*, na condição de representantes semióticos da cultura humana.

Haja vista que o universo simbólico representado pelos signos não se manifesta imediatamente naquilo que a criança experencia, exigindo assim, a interposição do *outro* que já domina o referido universo, a situação social de

desenvolvimento consubstanciada nos campos de experiências subjugam-se às aprendizagens efetivadas pela criança como resultados daquilo que lhe for ensinado, seja no âmbito da educação informal ou da educação formal. Como consequência, e segundo Pasqualini e Martins (2019), há que se diferenciar *situações sociais de desenvolvimento cotidianas* e *situações sociais de desenvolvimento não cotidianas*.

As primeiras, compreendem as diversas esferas da vida social nas quais a criança participa e aprende, de modo espontâneo e por uma modalidade de ensino sistemático, diversos aspectos da cultura humana. Tais aprendizagens abarcam, pois, conteúdos afetos à vida cotidiana. As *situações sociais de desenvolvimento não cotidianas*, por seu turno, pautam-se por conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos representativos das máximas conquistas culturais já consolidadas e que não são asseguradas pela simples inserção social das pessoas.

Em conformidade com a Pedagogia Histórico-Crítica, compete à escola operar como mediadora entre as esferas cotidianas e não cotidianas, de sorte a promover o desenvolvimento afetivo-cognitivo e elevar o padrão cultural das novas gerações. A assunção desta tarefa exige o

planejamento do trabalho pedagógico à base da tríade conteúdo-forma-destinatário, bem como o atendimento às especificidades da metodologia de ensino da Educação Infantil, apresentadas no item 3 do documento curricular que ora se apresenta.

Portanto, afirmamos que as situações sociais de desenvolvimento representadas pelos campos de experiências devam abarcar conteúdos advindos das diferentes áreas do conhecimento que ainda hoje pautam a educação escolar na sociedade que vivemos, na ausência dos quais as experiências da criança na Educação Infantil não vão se diferenciar qualitativamente daquilo que ela vivencia nos demais espaços sociais de sua vida cotidiana.

5.2 BASE ESTRUTURAL

Sob orientação da Resolução CNE/CP n. 02/17, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este item apresenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens que norteará o trabalho pedagógico na Educação Infantil do município de Cambé/Pr, que organiza a grupalização das crianças em Infantil (crianças de 0 a 12 meses); Infantil 1

(crianças de 1 a 2 anos); Infantil 2 (crianças de 2 a 3 anos); Infantil 3 (crianças de 3 a 4 anos); Infantil 4 (crianças de 4 a 5 anos) e Infantil 5 (crianças 5 a 6 anos), respeitando a legislação que estabelece o corte etário.

A presente proposição apoia-se na permanência da autonomia das instituições educativas, prevista nos Artigos 12, 13 e 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu Artigo 1º, Parágrafo único, autoriza a adoção de formas organizativas julgadas pertinentes, respeitando-se os dispositivos legais nacionais e estaduais, bem como o referencial teórico adotado que, no caso do presente Currículo, é a Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Histórico-Crítica prescreve, desde as suas origens, a necessidade de que o trabalho pedagógico seja intencionalmente planejado tendo em vista a promoção do desenvolvimento integral do aprendiz. Sendo assim, não contraria o disposto na BNCC ao prescrever que os direitos de aprendizagem se situam no âmbito da intencionalidade pedagógica geral. Somos anuentes de que os direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças perpassem por conviver, brincar, participar, explorar, conhecer-se e expressar-se, num processo que possibilite a apropriação das produções

culturais no tocante às artes, à escrita, à ciência e à tecnologia. Tais direitos, por seu turno, se efetivam em objetivos de aprendizagem - que não podem ser pensados em apartado dos conteúdos de ensino, e que precisam estar consubstanciados na organização curricular que orienta a prática docente.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2017, p.38)

O disposto na BNCC de que se deva acolher as experiências concretas e cotidianas da criança entrelaçando-as ao patrimônio cultural, sob o enfoque histórico-crítico, compatibiliza-se com os fundamentos teóricos apresentados no item 2.2 deste Currículo que, grosso modo, afirma o desenvolvimento do pensamento e a consequente construção do conhecimento no percurso lógico que parte do concreto e

se encaminha para o abstrato e, por conseguinte, principia pelo conteúdo dado pelas experiências cotidianas da criança mas que se orienta para a sua superação, avançando e indo além do plano da particularidade em direção ao plano da universalidade humana. Trata-se, pois, do planejamento do trabalho pedagógico fundamentado na tríade Conteúdo-Forma-Destinatário.

Portanto, a proposição dos campos de experiências, quais sejam, *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços, tempo, quantidade, relações e transformações*; não descarta a necessidade de que as crianças pequenas também acessem o acervo cultural historicamente sistematizado que, na esfera educacional formal, ainda se faz representado pelas seguintes grandes áreas: Artes; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Educação Física;

Temos acordo com Pasqualini e Martins (2020) ao afirmarem que os cinco campos, tomados como um todo, abarcam experiências sensoriais, corporais, estéticas e intelectuais, preconizando o contato ativo das crianças com práticas sociais e culturais de natureza artística, científica,

filosófica e da cultura corporal: o acesso aos bens culturais e a ampliação de saberes. A oportunidade de acesso a bens culturais e ampliação de saberes apresenta-se, por conseguinte, como tarefa da Educação Infantil que visa a promoção do desenvolvimento pleno das crianças.

Contudo, conforme disposto nos fundamentos teóricos deste documento curricular, o desenvolvimento humano subjugase à atividade, compreendida como o modo/meio pelo qual o sujeito se relaciona com seu entorno físico e social tendo em vista atender suas necessidades. Atividade essa que suplanta uma relação imediata entre sujeito e objeto (pessoa-ambiente), firmando-se pela mediação de pessoas e objetos culturais. Por isso, a atividade propriamente humana sempre exigirá o ensino, ou seja, os processos educativos. Ademais, a atividade não paira no vazio, ocorrendo em condições objetivas de vida e de educação que sustentam as experiências do indivíduo.

Nesse sentido é que Leontiev (2001) analisou o percurso de desenvolvimento, a partir das diferentes maneiras de relação com o mundo circundante, à vista do atendimento dos estados carenciais, o que significa dizer que a própria atividade, como mediação entre pessoa e entorno, forma-se e

se desenvolve. Essa ideia sintetiza-se no conceito de atividade-guia, que se altera a cada período do desenvolvimento da criança à medida que sua consciência vai se tornando capaz de captar aspectos da realidade mais complexos e mais amplos, por decorrência das novas capacidades de percepção e ação no mundo e que se formaram no próprio exercício da atividade.

As condições objetivas que sustentam a atividade acrescidas dos processos mediadores que a orientam objetivam-se nos modos de ser e agir da criança e que Vigotsky (1996) denominou de *situação social de desenvolvimento*. Conforme Pasqualini e Martins (2020), o conceito vigotskiano de situação social de desenvolvimento refere-se à relação que é única e irrepetível entre a criança e seu entorno físico e social e que delinea cada período de seu desenvolvimento, vinculando-se intrinsecamente ao conceito de atividade-guia. Para as autoras, uma proposição curricular histórico-crítica para a Educação Infantil deverá orientar-se por essa análise, compreendendo os campos de experiências em suas articulações com a situação social de desenvolvimento consubstanciada na atividade-guia.

Sendo assim, consideramos que todos os campos de

experiências apontados pela BNCC atravessam os processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, quer em relações mais diretas ou mais indiretas com os conteúdos a serem experienciados pelos pequenos com a mediação do(a) professor(a).

Com base no exposto, a presente matriz curricular encontra-se estruturada a partir de três itens, a saber: as áreas do conhecimento como estofo de enriquecimento dos campos de experiências; objetivos de aprendizagens, conteúdos para creche e pré-escola; orientações procedimentais de ensino na Educação Infantil por áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP 02/2017.

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

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M (orgs). **La psicología evolutiva e pedagógica em la URSS** (Antologia). Moscou, editorial Progreso, 1987.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações / secretaria de Estado da Educação e do Esporte-Curitiba: SEED - Pr., 2019.- 4v.

PASQUALINI, J. C. & MARTINS, Lígia M. Currículo por Campos de Experiências na Educação Infantil: Ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE - Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n.2, maio/ago., 2019.



**AS ÁREAS DO CONHECIMENTO
COMO ESTOFO DE
ENRIQUECIMENTO DOS CAMPOS
DE EXPERIÊNCIAS**

6 AS ÁREAS DO CONHECIMENTO COMO ESTOFO DE ENRIQUECIMENTO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Conforme mencionado, caberá à Educação Infantil possibilitar o acesso da criança aos bens culturais requeridos à sua formação como ser social, tornando assim a primeira infância e os anos iniciais da infância andaimes sólidos sobre os quais se edificarão os períodos futuros de seu desenvolvimento. Para tanto, há que se levar em conta que as significações dos conceitos de “eu, outro, nós”; de “corpo, gestos e movimento”; de “escuta, fala, pensamento e imaginação”; de “traços, sons, cores e formas”; e de “espaços, tempo, quantidade, relações e transformações” no concernente à educação escolar advêm das áreas do conhecimento edificadas pelo trabalho intelectual historicamente sistematizado e referendado pela prática social da humanidade.

Cientes desse fato e visando corroborar a ampla compreensão dos referidos conceitos, na ausência da qual os campos de experiência não passarão de meras denominações abstratas e vazias, apresentamos, na sequência, o papel de cada área do conhecimento na Educação Infantil a partir da

exposição de seus respectivos objetos de estudo.

6.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAGENS E CONTEÚDOS PARA OS GRUPOS INFANTIL, INFANTIL 1; INFANTIL 2; INFANTIL 3; INFANTIL IV E INFANTIL V

Neste item estão dispostos os objetivos de aprendizagem e conteúdos que pautam o ensino na Educação Infantil, destinada às crianças de zero a cinco anos. Haja vista as distintas particularidades existentes no que tange à atenção educativa voltada às crianças entre zero e três anos, e aquelas entre 4 e 5 anos, ou seja, em relação aos Grupos Infantil, Infantil I; Infantil 2 e Infantil 3, bem como aos Grupos Infantil IV e V optamos pelo não fracionamento dos objetivos de aprendizagem e conteúdos, o que culmina em tabelas organizativas voltadas para zero a três anos e tabelas organizativas destinadas a quatro e cinco anos, conforme disposto na sequência.

Tal fato se justifica haja vista que, em primeiro lugar, inexistente obrigatoriedade legal de frequência da criança no segmento creche (zero a três anos). Com isso, o ingresso da mesma, sendo opção da família, não raro ocorre em distintas

idades. Em segundo lugar, há que se atentar para os variados ritmos de desenvolvimento de cada criança, ofertando-se a ela um ensino desenvolvente, porém nem aquém, nem além, de suas possibilidades motoras e afetivo-cognitivas. Sendo assim, os Grupos Infantil, Infantil I, Infantil II e Infantil 3 são, via de regra, heterogêneos, exigindo do(a) professor(a) uma visão de conjunto acerca das especificidades do ensino para os bebês e para a primeira infância, bem como demandando dele maior flexibilidade em seu planejamento pedagógico.

A referida heterogeneidade, por sua vez, se reverbera na educação pré-escolar, de sorte que os Grupos IV e V, frequentemente, contam com alunos que dispõem de diferentes habilidades e capacidades, determinantes de uma avaliação individual de qualidade para que se identifique o nível de desenvolvimento real da criança, tendo em vista que o ensino incida sobre sua área de desenvolvimento iminente. Lembramos que cada criança sintetiza, a cada momento de seu desenvolvimento, as aprendizagens que lhe foram legadas, aprendizagens estas que não mantêm relação direta com a idade cronológica.

Com isso, alertamos para a importância de que o professor da Educação Infantil, independentemente do Grupo

com o qual esteja trabalhando, tenha pleno conhecimento dos organizadores curriculares destinados às crianças de zero a cinco anos, haja vista que os mesmos contêm elementos fundamentais para orientarem a análise e identificação daquilo que a criança já domina, ou não, independentemente do critério de idade cronológica. Esta proposição é reiterativa da natureza cultural do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, do papel do ensino em sua promoção.

Outro aspecto digno de nota diz respeito ao trato com os conteúdos e seus objetivos, tendo em vista o destinatário. Conforme verificável nas tabelas seguintes, há que se levar em conta que os mesmos serão *introduzidos*, *ampliados* e não necessariamente *consolidados* ainda na Educação Infantil. Tal proposição visa aclarar, primeiramente, a dimensão processual do ensino na Educação Infantil, levando-se em conta o percurso de desenvolvimento do pensamento da criança.

Por *introdução* de determinado conceito, ou conteúdo de ensino, entende-se a apresentação inicial do mesmo, quando – pela mediação dos procedimentos de ensino, a criança principia a ampliação de suas percepções acerca dos objetos e fenômenos de seu entorno físico e social, atinentes às diversas áreas do conhecimento. Ao apresentar dado

conceito, espera-se enriquecer o repertório de operações e ações da criança, modificando, de partida, as formas pelas quais ocorrem suas percepções. Haja vista o caráter iminentemente prático e experiencial do pensamento infantil, o referido enriquecimento pressupõe ações concretas – a serem realizadas na parceria professor-criança, mediadas pela palavra representativa do conceito apresentada pelo primeiro (professor). Ao introduzir dado conteúdo instiga-se o pensamento infantil em direção à análise, às comparações e às sínteses, abrindo as possibilidades para generalizações e abstrações que sejam mais representativas das leis que regem a realidade concreta, em contraposição às suas interpretações subjetivistas.

Todavia, os avanços em tais operações do raciocínio (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) não ocorrem imediatamente e dependem, sobretudo, de uma vasta gama de situações nas quais a criança atue – operando com os conceitos ensinados e com a participação ativa do professor. Portanto, a *ampliação* diz respeito à riqueza e diversidade de atividades de ensino propostas, pelas quais se auxilie os processos de generalização e abstração. Nos momentos pedagógicos de ampliação o que muda não é o

conceito, o conteúdo, mas as formas pelas quais o professor conduz a relação da criança com eles. Porém, a ampliação não pode ser simplesmente identificada com ‘variedade de procedimentos’, outrossim, ela pressupõe mudanças de procedimentos, mediadas pelas inúmeras facetas do conceito quando aplicados a diferentes situações concretas. Com isso, espera-se que os alunos avancem nos alcances de suas generalizações e abstrações.

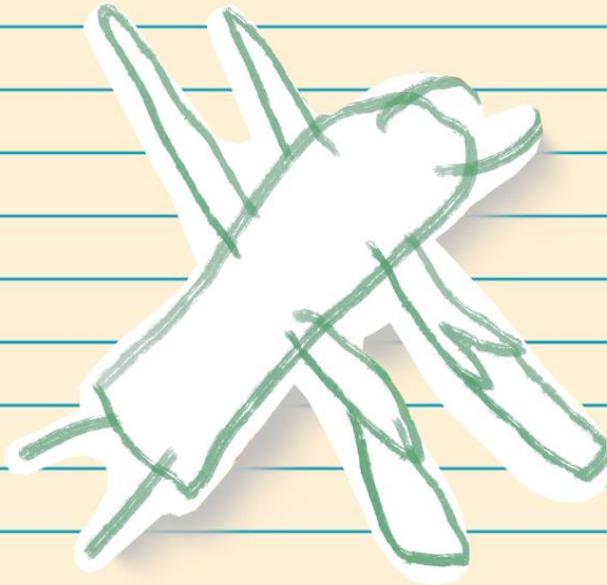
Outro aspecto importante desse momento do ensino diz respeito ao fato de que é nele, via de regra, que a criança principia a adoção verbal do conceito, ou seja, o trato com os conceitos surgem primeiro nas ações (nas ‘tarefas’ que realiza) e apenas gradativamente se fixam em palavras, modificando o repertório vocabular do aluno. O que significa dizer, a função simbólica tem origem nas ações práticas e apenas gradativamente transmuta-se sob a forma de palavras, possibilitando à criança pensar por meio delas e agir sob sua orientação. Com isso, tem início, de fato, a compreensão de distintos sistemas de signos, a exemplo da linguagem, da simbologia matemática, do simbolismo da arte, das ciências, etc.

Como consequência deste processo o conceito poderá

consolidar-se, instituindo-se como conteúdo da consciência em sua função simbólica, isto é, possibilitando o estabelecimento de relações entre o objeto ou fenômeno sensorialmente captado/ manipulado (significante do conceito), as ideias (significados) que a eles se vinculam e suas expressões na orientação dos comportamentos e compreensão do mundo. Entretanto, a consolidação de dado conceito na Educação Infantil não representa o ponto de chegada de sua elaboração, mas sim, o ponto de partida para elaborações ulteriores, próprias a um pensamento mais complexo e aliado à atividade guia de estudo. Portanto, os momentos de introdução e ampliação no ensino dos conteúdos na Educação Infantil correspondem ao processo - em graus de complexidade crescente, de aprendizagem, a culminarem em dado produto, qual seja, a consecução dos objetivos que os referidos conteúdos visaram alcançar.

Tecidas estas considerações, apresentamos na sequência os objetivos de aprendizagem e conteúdos pelos quais dispensaremos o tratamento histórico crítico aos campos de experiências *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e Movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades,*

relações e transformações, destacando que a apresentação por áreas do conhecimento cumpre uma função meramente estruturante do presente documento, posto que na prática pedagógicas - via planejamento do ensino, se objetivam de modo intervicular e interdependente.



ARTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL



7 A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

7.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.” (Ernst Fischer)

A Arte compõe uma área fundamental do currículo da Educação Infantil no município de Cambé. Ao lado das demais, tem por objetivo fundamental a formação humana íntegra de nossos alunos. Como área do conhecimento, a arte é uma atividade humana por meio da qual os indivíduos conhecem e transformam o mundo no qual estão inseridos. Está ligada às relações sociais estabelecidas em cada período histórico, não sendo uma cópia da realidade objetiva, mas produto cultural que é transformado e contém as mais complexas atividades mentais, decorrentes da ação criativa, constituindo-se, também, como agente transformador.

Por meio dela, o ser humano se torna consciente de sua existência como ser social, ou seja, humaniza-se por meio do conhecimento e acesso aos bens artísticos produzidos

historicamente. Para Ernst Fischer (2015), a arte é o meio indispensável para a união do indivíduo com o todo cultural; reflete a infinita capacidade humana para a associação, a circulação de experiências e ideias. Ainda segundo o autor:

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade. (2015, p. 57).

Podemos afirmar, portanto, que o acesso e apreensão àquilo que foi elaborado pela humanidade ao longo de sua história habilita o ser humano, como indivíduo e como grupo, a agir e transformar a si próprio e a seu meio. Corroborando com a fala de Fischer, podemos afirmar que, para tornar-se humano integralmente, o indivíduo necessita apropriar-se dos elementos culturais e artísticos acumulados pelas gerações precedentes. Ou ainda, como afirma a pesquisadora brasileira Mirian Celeste Martins, “É no modo de pensamento do fazer da linguagem da arte que a intuição, a percepção, o sentimento/pensamento e o conhecimento se condensam” (2012, p. 39).

A arte é tão antiga quanto o ser humano. Desde a pré-história, o ser humano aprendeu a produzir formas visuais utilizando símbolos sociais para exprimir mundos subjetivos e objetivos. O ser humano se desenvolveu historicamente por meio do trabalho e utilização de ferramentas, criou instrumentos e objetos utilitários, mas também criou objetos para expressão e reflexão estética da realidade na qual estava inserido. Nesse sentido, podemos afirmar que:

O trabalho como produção dos recursos, materiais e não materiais, necessários à sobrevivência humana é a base de toda cultura, tanto em termos históricos como em termos da estrutura de qualquer sociedade em qualquer época. A arte, assim como todas as outras formas de objetivação da humanidade, originou-se do trabalho, destacando-se dele em um longo percurso histórico. Em sua gênese, a arte esteve misturada à magia e depois à religião. Mas foi aos poucos se afirmando em sua especificidade, centrada no humano e, por conseguinte, oposta às explicações transcendentais e centradas no divino. A obra de arte é fruto do trabalho humano, criado *pelos* seres humanos e *para* os seres humanos. (Saccomani, 2016, p. 54).

O excerto de Saccomani colabora com a compreensão de que o ser humano é um ser histórico-cultural. Ou seja, a humanização é algo que pode ser aprendido e desenvolvido e,

isso nos torna diferente dos outros animais. O acesso ao conhecimento estético pode contribuir para essa humanização em sua totalidade. Ensina a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir, pensar e criar.

A organização atual de nossa sociedade, em divisões de classes, não possibilita o acesso da maior parte da nossa população à arte, criando um distanciamento entre a arte e público. Frequentar museus, ir à um concerto musical, assistir a uma peça de teatro ou um espetáculo de dança é privilégio de uma minoria. De acordo com Peixoto (2003), quanto mais condições de acesso ao mundo da cultura – arte, filosofia e ciência –, tanto mais genuinamente humana a pessoa se faz. Nesse sentido, por compreender a importância dos conhecimentos artísticos para o desenvolvimento humano, e sendo a arte uma atividade humana que contém o potencial de superação dessa realidade, reiteramos a necessidade da presença dos conhecimentos artísticos no currículo da Educação Infantil afim de que se eleve o padrão cultural das novas gerações.

A Pedagogia Histórico-crítica, teoria que orienta este documento, considera que a escola tem papel fundamental para superação da vida imediata e pragmática na qual os

cidadãos estão inseridos. Para que essa superação ocorra, o ensino deve proporcionar momentos de afastamento da vida cotidiana: não para negar a vida ordinária, mas para torná-la objeto da reflexão crítica. De acordo com Saccomani, “sem esse afastamento, o indivíduo não alcançará os modelos mais desenvolvidos que a humanidade já produziu.” (2016, p. 17).

Dessa forma, a Arte deve oportunizar às crianças a ampliação do repertório cultural por meio de conhecimentos artísticos mais elaborados, tendo um diálogo amplo com o universo cultural da humanidade por meio das **linguagens artísticas: artes visuais, dança¹³, música e teatro**, assim como seus conteúdos intrínsecos, considerando que maior parte da população não tem acesso ou não usufrui dessa riqueza humana. Martins, M.C. colabora com esse pensamento ao afirmar que “Por ser um conhecimento construído pelo homem através dos tempos, a arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber”. (2012, p 12).

Oportunizar o ensino de Arte nos centros de Educação Infantil consiste em ampliar as potencialidades humanas de cada criança, desenvolvendo a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação e a capacidade criadora. A capacidade criadora e a imaginação, por exemplo, encontram-se em relação direta com a riqueza e a variedade de conhecimentos e experiências acumuladas pelos seres humanos. Assim, quanto antes as crianças tiverem acesso aos conhecimentos artísticos acumulados ao longo da história da humanidade, quanto mais elaboradas e ricas forem as vivências com esse tipo de conhecimento, quanto mais a criança experimenta, manipula, ouve, vê, quanto mais aprende e assimila, melhor será sua relação com esse tipo de atividade humana e mais abundante e produtiva será o material que sua imaginação terá.

A escola precisa ensinar a criança a ver o mundo. De acordo com a pesquisadora do ensino de arte na educação infantil, Suzana Vieira Rangel da Cunha (2017), ensinar a ver

¹³A linguagem de dança neste Currículo está contemplada dentro das linguagens de música e teatro. Os conhecimentos específicos sobre o ensino de dança, serão aprofundados no ensino fundamental.

o implícito e velado é uma das atribuições do ensino de Arte. A autora também ressalta que:

As instituições de Educação Infantil devem ser o espaço inicial e deflagrador das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças pequenas iniciam o conhecimento sobre o mundo por meio dos cinco sentidos (visão, tato, olfato, audição, gustação). O perceber e o registrar as impressões sobre o mundo ocorrem num processo contínuo, que vai se modificando na medida em que as crianças têm contato com as linguagens artísticas. (CUNHA, 2017, p. 15).

Nesse contexto, a relação da criança com a arte não pode dar-se de modo espontâneo, como manifestação de um possível dom que obedeça a instintos naturais e primitivos. Ou seja, a arte é uma atividade humana produzida historicamente e não pode ser compreendida como algo que é desenvolvida naturalmente pelo ser humano. O processo de fruição de uma obra de arte, de uma peça musical, de dança ou teatro não é um sentido dado pelo aparato biológico, dependendo, pois, de condições histórico-culturais. Desse modo, nossas escolas precisam *criar a necessidade da arte* na vida das crianças e devem ser espaços que oportunizem o acesso ao acervo histórico artístico com mediações das objetivações mais elaboradas, visto que ninguém nasce com a necessidade do

conhecimento estético.

Quando o professor coloca o aluno em contato com objetivações artísticas e apresenta os conhecimentos necessários para compreendê-las, isso não significa atropelar ou anular a criatividade e a recepção estética do aluno, mas ensinar-lhes as mediações necessárias à apropriação dessas objetivações. [...] A educação escolar não deve se limitar a colocar o indivíduo em contato com as obras de arte. Para que esse contato seja o mais profícuo possível, a escola deve fazer com que os alunos aprendam a relacionar-se esteticamente com essas obras [...] (Saccomani, 2016, p.141,142).

Sob esse modo de compreensão, há que se colocar a criança em contato com os elementos artísticos desde a mais tenra idade. Para tanto, é necessário o planejamento de situações que visem a exploração dos sentidos e da relação ativa dos pequenos com o mundo físico, tendo em vista que as crianças descubram o mundo por meio do conhecimento do seu próprio corpo e dos objetos com os quais interage. Essa ampliação de olhar se faz necessária, pois os sentidos são desenvolvidos socialmente, havendo assim a necessidade de ensinar os alunos a olhar, perceber, comparar e estabelecer relações. Assim, a criança aprende a observar o que está ao nosso redor de modo sistematizado: sons, cheiros, texturas,

cores, movimentos, linhas, formas etc., com mediações *intencionais e planejadas*, nas diferentes linguagens que compreendem a manifestação visual, sonora, cênica e do movimento.

Dessa forma, também o psicólogo Lev S. Vigotski (2001) considera que, para que a educação estética seja plena, a escola deve oportunizar o contato dos alunos com as produções artísticas de todos os tempos, tomando o cuidado para não realizar um ensino de artes voltado simplesmente às técnicas. O domínio de conhecimentos artísticos deve ser condição para que as práticas voltadas para o ensino de técnicas de produção de arte tenham um objetivo pedagógico intencional. O ensino de técnicas só se efetiva como criação quando vai além da técnica em si, voltando-se para uma educação estética pautada no conhecimento da riqueza estética, na percepção de obras de arte, e no conhecimento do sistema teórico e histórico dos signos estéticos. Assim, é necessário que a escola seja um espaço de ensino *sistemático e intencional*, onde os alunos tenham a oportunidade de conhecer, apreender e elaborar a riqueza estética acumulada ao longo da humanidade com estratégias de produção e fruição artística.

O ensino de Arte deve proporcionar aos alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil os instrumentos necessários para que se tornem sensíveis às produções artísticas, e promover o acesso a essas diferentes práticas artísticas para o desenvolvimento da expressão de cada um. Entretanto, o ensino de arte não vislumbra a formação objetiva de artistas, embora compreenda que um trabalho bem desenvolvido colaborará com a escolha profissional futura dos sujeitos por ela envolvidos. Compreendemos, sobretudo, o papel formativo da Arte como campo do conhecimento apto a promover o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude. Porém, cabe lembrar que os sentidos estéticos não se formam espontaneamente, mas são resultado da mediação do conhecimento.

A fim de que isso se efetive, é necessário que o professor compreenda seu papel no processo de ensino e aprendizagem por meio do domínio dos conteúdos vinculados à Arte. Do mesmo modo, é preciso que conheça e compreenda o processo de desenvolvimento da criança, para que planeje e aplique suas ações na prática, levando em conta a tríade: **conteúdo, forma e destinatário** (Martins, 2013). Para tanto, é necessário que esteja constantemente em estudo,

pesquisando e, aperfeiçoando-se no campo artístico e estético, encontrando condições de aprimoramento sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em Arte, pensando em conteúdos e formas de ensinar apropriados a cada período do desenvolvimento humano na Educação Infantil.

O papel do professor de Arte é tornar objetivo o desenvolvimento dialético do aluno, apreendendo e ensinando a riqueza estética das obras *clássicas*, bem como de sua criatividade como unidade pedagógica. Esse papel se justifica exatamente pela compreensão do desenvolvimento humano como algo determinado pela cultura historicamente produzida e apropriada pela **mediação** dos conhecimentos artísticos disponibilizados pelo professor e que possibilita o acesso dos alunos a esses conhecimentos.

Com esse entendimento, podemos afirmar que a organização do trabalho do professor de Arte, deverá ser um trabalho pedagógico contínuo e sistematizado dos conhecimentos artísticos, levando em conta o desenvolvimento

das crianças do Infantil ao Infantil 5, com mediações intencionais e de qualidade.

7.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS

7.2.1 Artes Visuais

O conhecimento artístico de uma criança não se forma espontaneamente. A criança necessita de intervenções pedagógicas intencionais que ampliem seus saberes. Esses conhecimentos, aliados ao vocabulário visual (formas, texturas, linhas, cores, pontos, volume etc.), por exemplo, vão se constituindo, na medida em que o professor proporciona experiências estéticas enriquecedoras, com instrumentos¹⁴, suportes¹⁵, materiais, com a linguagem visual, apreciação de obras de arte e com as **mediações** durante as tarefas propostas.

Dessa forma, no trabalho com **artes visuais** na Educação Infantil, a criança deverá vivenciar a Arte, conhecer,

¹⁴Instrumento, em artes visuais, é tudo aquilo pelo qual o produtor do trabalho aplica materiais sobre o suporte.

¹⁵Suporte, em artes visuais, diz respeito às superfícies e espaços sobre os quais a obra é formalizada.

experimentar os processos artísticos e as obras realizadas pelos artistas ao longo da história. Assim, intentamos promover a sensibilidade estética, a percepção, a imaginação e a capacidade criadora de cada uma.

Nesse mesmo sentido, podemos afirmar que, quanto mais relações com o mundo das artes visuais possamos oportunizar às crianças com os conhecimentos e procedimentos artísticos, mais repertório essa criança terá para compor com os elementos artísticos e transformá-los em algo significativo e elaborado. Ou seja, quanto mais pintam, desenham, recortam, colam etc., manipulam variados materiais, instrumentos em diferentes suportes e se relacionam com a produções artísticas acumuladas na história da humanidade, maiores as possibilidades de a criança elaborar um repertório estético e visual de forma significativa. Compreendemos que sua imaginação e sua capacidade criadora serão mais produtivas, pois é na relação ativa da criança com os objetos do conhecimento que o processo de aprendizagem expressivo se constitui.

Essas relações devem ocorrer de forma gradativa e respeitar o desenvolvimento psíquico da criança, uma vez que o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica não acontece

instantaneamente. Os rabiscos despreziosos de uma criança, por exemplo, têm a mesma importância que a figuração em seu desenvolvimento. Portanto, ambos devem ser valorizados na Educação Infantil.

Outro aspecto a ser considerado nas aulas de arte na Educação Infantil, são os materiais oferecidos às crianças. Na arte, a questão material é de extrema importância, pois é decisiva na obtenção do resultado e é constitutiva de sentido. Portanto, a variedade e a qualidade dos materiais não devem ser acessórias, mas condição essencial do trabalho. O professor deve, assim, estar atento para pensar quais os materiais que disponibilizará aos educandos, a fim de que sejam adequados, organizados e seguros aos destinatários.

Para tanto, a Educação Infantil requer um professor de Arte que seja criativo, curioso, pesquisador e perceba, ao redor, as variedades e possibilidades de materiais que enriqueçam as vivências e explorações dos pequenos. Ainda que este documento proponha algumas sugestões, porém o professor pode – e deve – ir além das propostas apresentadas.

A manipulação de materiais, instrumentos e objetos deve ser uma prática permanente nas aulas de arte da Educação Infantil. Nesses momentos, os educadores devem

elaborar estratégias intencionais para que as crianças experimentem e explorem as possibilidades de cada material. Isso se deve ao fato de que cada um deles carrega características e propriedades que devem ser exploradas em suas especificidades e em suas relações possíveis. Este dado, inclusive, se apresenta como característica central da atividade-guia manipulatória-objetual.

De acordo com o desenvolvimento psíquico, a criança precisa vivenciar e explorar a materialidade em toda a sua potencialidade, em seus primeiros anos de vida. Considerando a situação do ensino formal público, é dever do professor: [1] organizar situações bem elaboradas para que as crianças manipulem, sintam, vejam e conheçam os mais diversos tipos de materiais; [2] propor situações em que a criança se relacione com uma variedade de materiais e que explorem com todos os sentidos, incentivando-os a manipular e investigar os materiais. Ações como amassar, rasgar, cheirar, atentar-se aos sons, sentir texturas, consistências, volumes, tamanhos, pesos, formas e ver cores caracterizam muitas dessas possibilidades.

Nesse sentido, a exploração de texturas se apresenta como uma porta de entrada, uma vez que, por meio do tato, os

bebês iniciam esse conhecimento de mundo. O professor pode, assim, iniciar suas provocações com texturas macias, como tecidos, objetos de lã, algodão, plumante etc., e, gradualmente, incluir as texturas rugosas e ásperas (plástico bolha, papel microondulado, casca de árvore, objetos trançados, esponjas, lixa de parede etc.).

A apresentação desses materiais pode ser feita de diversas formas, visto que a forma de apresentação mudará a relação e a sensação que a criança terá com esses materiais. Colocá-los em sacos plásticos, em caixas, sobre tapetes, em túneis, pendurados em móveis etc. são algumas das possibilidades.

Fotografia 1: Manipulando texturas macias.



Fonte: Professora Juliana Barone Lazarini. Bebê do Infantil do CMEI Ignez Rodrigues Bergamaschi, (2018).

É importante que essas apresentações ocorram de forma sistematizada, organizada, a fim de que esses momentos não sejam estanques. Em princípio, a apresentação desses materiais poderá ser feita de forma isolada e, de acordo com a familiaridade adquirida com cada material, o professor inclua outros tipos de texturas simultaneamente, para que seus alunos sintam as diferenças e agucem sua percepção.

Fotografias 2 e 3: Manipulando macarrão cozido



Fonte: Professora Luana Aparecida da Silveira Bebês do Infantil do CMEI Maria das Virgens Falcão. (2019).

À medida em que as crianças adquirem familiaridade com as texturas secas, é interessante também ampliar suas experiências com as texturas 'molhadas e gelatinosas'. Assim,

os alunos poderão manusear gelatina, sagu, macarrão cozido e outros materiais com consistências variadas.

Fotografia 4: Manipulando farinha com água



Fonte: Professora Priscila Daiane da Silva. Bebês do Infantil do CMEI Irmã Dulce (2019).

É também no infantil que muitas crianças realizam os primeiros registros gráficos, e o que se destaca são as marcas que realizam instintivamente. Segundo Susana Rangel Vieira da Cunha:

Nos berçários, surgem os primeiros registros dos bebês: marcas de mãos melecadas de sopa, papa e suco. De certa maneira as mãos precedem os instrumentos (buchas e pincéis) e os alimentos, as tintas. Por isso, é interessante permitir que aconteça, em alguns momentos, essa forma primitiva da inscrição e das manchas. (2017, p. 32)

Para situações como essas, o professor deve disponibilizar grandes suportes, em espaços amplos e tintas diversas que sejam apropriadas para essa faixa etária. Por apropriadas, chamamos tintas feitas com amido de milho e corante alimentício, tinta de farinha e corante, por exemplo. Substâncias que tingem naturalmente também são aconselhadas, tais como pó de café, açafrão, colorau, beterraba, cenoura, erva-mate, tintas de saquinhos de chá, sucos em pó etc. Por meio de estratégias como essas, é esperado que as crianças sejam incentivadas a marcar a superfície, observando as manchas e as cores, tal como sugere Susana Rangel Vieira.

Essas “tintas” também podem ter temperaturas variadas, bem como alteração de consistências, com o acréscimo de amido de milho ou farinha para ficar mais espessa e, água para ficar mais fluída, por exemplo. Incentivamos também a variação de tonalidades e intensidade das cores. Uma vez que sejam sistematizados esses momentos de “bagunça”, o professor pode acrescentar outros materiais às tintas e melecas, como papel picado e grãos. Em outras palavras, que por meio desses materiais e suas diversas características sejam explorados todos os sentidos corporais.

A exploração de materiais pode ser mais bem aproveitada com a inserção gradual de instrumentos não convencionais, juntamente com a manipulação das tintas e melecas. Por meio de diferentes instrumentos, as crianças podem manusear os materiais: buchas, pentes, conta-gotas, bisnagas, borrifadores, colheres, rolinhos de papel, tampas de potes, pincéis de gravetos, folhas de árvores, retalhos de tecidos, plástico bolha, carimbos etc., sempre tendo a mediação como elemento crucial para incentivar as crianças a observarem e explorarem a ação desses instrumentos e a descoberta de novas marcas. Nesse momento, também será possível brincar e manipular argilas e massas caseiras como massa de pão, bolachas, dentre outras.

Quando começam a andar e desenvolver a linguagem verbal, as crianças também iniciam a compreensão e discernimento acerca das características e funções particulares dos objetos. Assim, compreendem que o sapato é para calçar, o pincel para pintar, o lápis para riscar, e assim por diante. Dessa forma, o professor pode inserir, nas atividades de manipulação, alguns materiais e instrumentos próprios das artes visuais, tais como pincéis, rolinhos, canetinhas, canetões, giz de cera, carvão etc. Por meio deles, é possível marcar

superfícies de diferentes suportes.

Aqui, devemos compreender que as crianças marcarão superfícies sem intenção de registrar algo, mas deverão manipular os instrumentos percebendo suas funções e as diferenças ocasionadas por cada um. Portanto, o professor deve ensinar as crianças a manipularem esses instrumentos, mostrando as características, funções específicas, as marcas, as diferenças e efeitos entre cada um deles. Com o tempo, ela será capaz de criar suas próprias formas e texturas. Com o desenvolvimento da linguagem verbal, os professores também podem inserir as imagens de arte no convívio com os pequenos.

Com relação aos suportes, é importante que sejam oferecidos com diferentes dimensões. O professor pode dispor papelão ou papel pardo sobre o chão ou sobre mesas ou, ainda, colar sobre a parede, alternando seus tamanhos, de modo que a gestualidade corporal seja explorada de forma ampla e direcionada.

Aqui também é importante distribuir caixas de papelão, blocos de madeira e sucatas, ou seja, sólidos tridimensionais para as crianças empilharem, criarem torres, castelos ou cabanas e instalações com os materiais, por meio dos quais elas explorem o espaço.

Disponibilizar materiais variados, tais como papéis coloridos, lãs, tecidos, tampas, papelão, jornal, fazer composições de colagens com cola de farinha, variando materiais diversos e experimentando a *assemblage*¹⁶, propor colagens com colas de farinhas e diversos tipos de papéis que possam ser rasgados com as mãos, assim como colagens com elementos da natureza, tais como grama, mato, capim, flores, folhas, terra, areia etc., também são bem-vindos.

Ao passo que as crianças compreendem que os materiais não devem ser levados à boca, o professor pode ampliar a variedade de materiais artísticos, possibilitando às crianças o conhecimento e a experimentação de tintas industrializadas como tinta PVA, guache, acrílica, aquarela,

¹⁶Termo utilizado pelo artista francês Jean Dubuffet, a partir de 1953, para designar composições artísticas feitas com a colagem de diferentes materiais, pouco usuais nas linguagens artísticas tradicionais.

nanquim, cola colorida, cola branca etc. Por meio delas, as crianças podem perceber a variação de efeitos, tonalidades e consistências próprios dos materiais artísticos. Para que as experiências sejam enriquecidas, o professor também poderá acrescentar materiais às tintas, como terra, areia, farinha, cola, grãos etc., observando texturas, viscosidades e tonalidades. A viscosidade da tinta determina a força do movimento gestual, que pode ser: forte ou fraco, longo ou curto, amplo ou contido, e isso contribuirá para que ação sobre determinados instrumentos seja modificada e o resultado estético também.

Conforme as crianças ganham afinidade com os instrumentos artísticos, o professor deve complexificar os procedimentos. Assim, deve variar tamanhos de papéis para possibilitar a experimentação de suportes em dimensões variadas (pequenos, médios ou grandes). É preciso que a forma dos suportes também seja variada (redondos, quadrados, retangulares, triangulares etc.).

O professor deve também oferecer suportes com texturas, com estampas, com cores diferentes, e até mesmo intervir sobre a superfície colando adesivos com diferentes formas ou, ainda, furos no suporte para que as crianças sejam desafiadas a desenhar a partir deles. Também é possível

utilizar música em diferentes ritmos e solicitar que as crianças se expressem graficamente de acordo com seu ritmo ou andamento; utilizar cabos de vassouras para alongar os riscadores, colocar os suportes em lugares baixos, em que seja preciso se encolher para desenhar, ou alto, em que seja necessário utilizar esses “riscadores gigantes” para desenhar; usar massa de modelar e argila como elementos de junção para criar estruturas tridimensionais juntamente com elementos da natureza, como galhos e folhas. A variedade de procedimentos e proposições de ações enriquece o aprendizado.

Fotografia 5: Desenhando com interferências



Fonte: Juliana Barone Lazarini. Crianças do Infantil 3 do CMEI Prefeito Eustáquio Sellman (2019).

Fotografias 6 e 7: Desenhando com as possibilidades do corpo

Fonte: Juliana Barone Lazarini. Crianças do Infantil 4 do CMEI Prefeito Eustáchio Sellman (2018).

Também pode-se propor que desenhem com o corpo todo (e não apenas com as mãos), deixando marcas pelo chão, que observem texturas e cores em passeios exploratórios pela escola; que carimbem com diferentes materiais para observar formas e texturas; realizem *frottage*¹⁷ de diversas superfícies da natureza e investiguem outros materiais para essa ação;

desenhem com materiais além dos riscadores, como pedaços de lã, barbantes, palitos e elementos da natureza (gravetos, folhas, pedras etc.) observando as linhas resultantes desse processo. Explorar a forma da figura humana, observando o corpo em um espelho, utilizando os materiais supracitados para compor a figura humana, também é um modo importante para a compreensão das relações corporais e o desenho, como também colar partes de imagens dos corpos para continuar o desenho.

Conforme as crianças acumulam experiências, mais recursos simbólicos elas adquirem para o desenvolvimento da imaginação. Por esse motivo, é interessante propormos usos diferenciados aos materiais. Com fitas adesivas, por exemplo, sejam transparentes ou coloridas, as crianças podem formar desenhos dando texturas às superfícies; criar estruturas tridimensionais com folhas de papel pardo, pedaços de poliestireno (também conhecido como isopor) e palitos de madeira, elementos da natureza, sucatas, massas caseiras e industrializadas etc.; a argila pode servir como superfície para

¹⁷*Frottage* é um termo de origem francesa, utilizado pelo artista alemão Max Ernst, do movimento Surrealista, para referir-se ao ato de friccionar lápis sobre papel, sobre diferentes texturas táteis, resultando em diferentes texturas visuais.

desenhar, produzindo uma linha sulcada, profunda na superfície; criar pincéis de folhas de árvores; canetinhas sobre radiografias, carvão sobre papelão, colagens, esculturas de sucatas, tecidos, plásticos e elementos da natureza.

Fotografias 8 e 9: Desenhando retratos e pintando animais



Fonte: Juliana Barone Lazarini. Crianças do Infantil 5 do CMEI Prefeito Eustáquio Sellman (2018).

Com a iniciação da representação figurativa, o professor deve incentivar olhar a partir da leitura de imagens e pesquisas de obras de arte, fotografias e imagens da cultura visual. É necessário propor situações que vão além do senso

comum, nas representações visuais, e que ampliem o repertório visual de cada criança. Nesse sentido, é possível pesquisar acerca das formas do corpo humano, dos animais, sobre flores e outras plantas; sobre as texturas dos tipos de cabelos, cor de pele, buscar expressões fisionômicas (alegria, tristeza, raiva etc.); fazer desenhos de observação de objetos, pessoas, plantas e de cenas cotidianas; observar que as árvores não são apenas verdes e marrons, mas que existe grande variedade de formas e cores; incentivar desenhos de imaginação, como seres e máquinas inventadas, ou casas engraçadas, por exemplo, que criem composições artísticas a partir de imagens de artistas estudados. A esse respeito Cunha ressalta que:

Conforme as crianças chegam no período de representação, elas começam a buscar formas e cores específicas para cada elemento formal, ou seja, se antes utilizavam um pequeno círculo ou pontos de uma mesma cor para representar olhos e nariz, agora passam a procurar formas mais elaboradas que possam representar de maneira mais diferenciada os objetos. Entretanto, essa busca tende a se esgotar quando as crianças encontram formas mais semelhantes aos elementos observados. Então, nesse momento, caberá ao professor incentivar outros olhares, estabelecendo outras relações e comparações formais, espaciais, matéricas e colorísticas. Se

não houver desafios para que as crianças continuem elaborando outras estruturas, elas se contentarão com aquelas já descobertas, fixando-as como modelos únicos que originarão os estereótipos [...]. (Cunha, 2017, p. 15).

Para que os professores incentivem outros olhares, ou seja, que exceda ao senso comum, e as crianças não fiquem presas a estereótipos, essa ampliação de olhar da criança deverá ser feita por meio da mediação da observação do entorno e da leitura de imagens. Com a apresentação de imagens de arte, o professor deve levantar hipóteses sobre as imagens, incentivar que as crianças falem a respeito sobre o que estão vendo; realizar perguntas que instiguem a percepção e a curiosidade; propor atividades de comparação entre imagens de diferentes linguagens, analisando um mesmo tema, por exemplo. Assim, a escultura e uma pintura, com representações de cavalo ou outra qualquer, servem de parâmetro para que as crianças elenquem as semelhanças e diferenças entre elas.

Além das imagens de obras dos artistas, o professor pode levar fotografias, vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, como brinquedos, adereços e vestimentas e fazer passeios exploratórios observando as

cores, linhas, texturas etc. Tudo isso favorecerá para a ampliação do repertório imagético dos alunos e seu desenvolvimento crítico a partir da percepção dos elementos estudados.

Com essa ampliação de repertório, os procedimentos e materiais artísticos também devem ser explorados de uma maneira mais elaborada e sistematizada. Para isso, é necessário viabilizar diversos tipos de materiais e instrumentos. Com tamanhos variados de pincéis, por exemplo, os alunos podem pintar espaços distintos, de forma detalhada e precisa, ou abrangente e expressiva: o carvão pode dar o efeito esfumado da fumaça ou do vento; a tinta aquarela pode representar a transparência da água, e assim por diante. Além disso, o professor também deve proporcionar uma vivência para além das modalidades convencionais do desenho, da pintura, da modelagem, do recorte e da colagem mesclando diversas linguagens em uma mesma produção: desenho e colagem, pintura e desenho etc. Também deve propor criações de formas tridimensionais com finalidades distintas, bem como suas qualidades materiais, tais como brinquedos, roupas, adereços e objetos.

Cabe ressaltar a importância da organização dos

espaços da escola como procedimento educativo para a Educação Infantil. Uma vez que a organização dos espaços e dos materiais apresentados deve ser uma das intervenções intencionais do professor, portanto, também precisa ser planejada, bem como a organização de exposições de trabalhos dos alunos, que necessita de cuidados e atenção. Segundo Stela Barbieri:

Cada vez que compartilhamos a produção de um grupo de crianças, isso precisa ser exposto com rigor estético, considerando as necessidades dos trabalhos a serem mostrados - usar um painel limpo, pendurar os trabalhos com harmonia, distribuídos para que não fiquem entulhados. A exposição deve mostrar o cuidado do professor com a produção de seus alunos. A valorização do processo de criação deve acompanhar a exposição. (Babriero, 2012, p.57)

Se enchemos o painel de babados de papel crepom, por exemplo, o babado aparece mais do que os trabalhos das crianças. [...] A produção estética das crianças precisa ocupar a escola, de forma a permitir que elas olhem o que fizeram, vejam a produção uma das outras. (Babriero, 2012, p.57)

Barbieri nos alerta sobre a organização dos modos de expor os trabalhos das crianças como parte relevante dos ambientes de Educação Infantil. Essa reflexão deve ser

estendida além das aulas de arte. A decoração das paredes, os desenhos estereotipados e midiáticos, o excesso de elementos pendurados nas paredes, que permeiam as instituições de ensino, muitas vezes, polui excessivamente o ambiente, interferem nos gostos e escolhas das crianças, e nada acrescentam no processo de ensino e de aprendizagem. Ora, se estamos falando de educação estética e humanização dos sentidos, os ambientes escolares também precisam ser organizados e educativos. Os espaços devem oferecer exposições de trabalhos dos alunos de forma intencional e organizada, e não como um mero acúmulo sucessivo de imagens e coisas.

7.2.1.1 Linguagens das artes visuais:

- Desenho;
- Pintura;
- Colagem;
- Assemblage;
- Fotografia;
- Gravura;
- Escultura;
- Instalação;
- Vídeo;
- Body art;

7.2.1.2 Diversidade de suportes e materiais para as produções artísticas:

Variações de suportes:

- Papel;
- Lousa;
- Papelão;
- Madeira;
- Tecido;
- Tela;
- Plásticos;
- Areia;
- A própria parede ou o chão;
- O ar;
- Bacias e outros utensílios;
- O corpo.

Variação de formas e tamanhos de suportes:

- Pequeno, médio ou grande;
- Retangular, quadrangular, circular, ovalado.

Variações de materiais

- Papéis de diversos tamanhos, espessuras e texturas (papel colorido, papel alumínio, papel crepom; papel de seda; papel microondulado);
- Plásticos diversos (celofanes, plásticos opacos, plásticos estampados, plástico bolha, etc.);
- E.V.A;

- Tecidos (espessuras, texturas, cores, formatos e tramas diferentes): juta; lonita; feltro, tules, TNT etc.;
- Manta acrílica;
- Espumas, esponjas;
- Velcro, lixa, Algodão;
- Linhas, barbantes, lãs e fitas de cetim;
- Caixas de papelão, de pizza, de sapato, de fósforo, de madeira etc.;
- Potinhos de plástico e embalagens em geral;
- Sucatas: tampas, garrafas, latas, CD e carretéis;
- Canudinhos, colherzinhas e garfinhos de plástico;
- Pratinhos descartáveis;
- Placas e toquinhos de madeira;
- Palitos de churrasco e sorvete;
- Pregadores, cotonetes;
- Tintas: guache, PVA, aquarela, nanquim, etc.;
- Tintas comestíveis: geleias, gelatinas, sucos artificiais, de frutas, beterraba, cenoura, de chá etc.;
- Sagu e macarrão;
- Grãos: feijão, arroz, milho, grão de bico, etc.;
- Cola de farinha, cola branca e cola colorida;

- Cremes e géis de cabelo;
- Riscadores: lápis, canetinhas, carvão, giz de cera, giz pastel e giz de quadro;
- Rolinhos de espumas e pincéis de tamanhos variados;
- Materiais da natureza: gravetos, folhas, flores, terra, areia, pedras, conchas, penas etc.;
- Pigmentos naturais: colorau, café, açafão, beterraba, cenoura; erva-mate etc.;
- Arames;
- Argila, papel machê;
- Massinhas caseiras e industrializadas;
- *Contact*, adesivos, fita crepe, fita transparente e durex colorido;
- Bolas, placas e bandejinhas de isopor;
- Fotografias;
- Pentas e escovas;
- Atadura gessada;
- Revistas, gibis, jornais etc.;
- Espelhos;
- Faroletes, projetores de luz;
- Objetos cotidianos.

7.2.1.3 Variações para disposição de materiais:

- | | |
|---------------------|-------------------|
| • Em bandejas; | • Caixas de ovos; |
| • Potes; | • Por cores; |
| • Bacias; | • Por tipos; |
| • Caixas; | • Por texturas; |
| • Tampas de caixas; | • Por formas. |

7.2.1.4 Algumas variações dos lugares onde os suportes podem ser colocados:

- | | |
|-----------------------------|------------------------|
| • Parede, chão; | • Embaixo da mesa; |
| • Mesa; | • Pendurados; |
| • Dentro de caixas; | • Apoiado em cadeiras; |
| • Próprio corpo da criança; | • Em cavaletes; |
| | • Em árvores. |

7.2.1.5 Organização e variação de espaços:

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| • Sala de aula; | • Embaixo de árvores; |
| • Pátio; | • Solário; |
| • Parque; | • Refeitório. |

7.2.2 Música

A música é tanto uma linguagem quanto uma forma de expressão artística, que lida com a estética, a criatividade e está presente na cultura e na história da humanidade. Nesse sentido, toda criança deve ter acesso a esse conhecimento; e faz-se necessário que a escola possibilite a descoberta, que busque a organização da forma, a partir do fazer música, ampliando o campo sonoro da criança e possibilitando o acesso ao produto musical elaborado pela cultura humana ao longo da história para, assim, oportunizar a humanização plena de nossas crianças.

Dessa forma, a música deve estar presente na escola para além do senso comum. Sendo um conhecimento com especificidades, não deve estar atrelada como complemento de outras áreas do conhecimento ou se reduzir a práticas mecânicas. Práticas como ensaio para músicas de datas comemorativas, canções para marcar a rotina escolar, tal como cantar no início da rotina cotidiana escolar, no intervalo, para lavar as mãos, com movimentos e gestos estereotipados, em nada contribuem para seu conhecimento. É necessário que a música seja considerada como linguagem artística que possui

papel importante para humanização estética dos nossos alunos.

Destacamos, então, que as práticas educativas na área da música também devem ter um planejamento sistematizado e elaborado, com o estímulo de ouvir a partir dos conteúdos historicamente acumulados, elencados neste currículo, visando o desenvolvimento da atenção, da concentração, da percepção auditiva, bem como a formação integral de nossas crianças.

Para o músico e educador Hans-Joachim Koellreutter, música é a linguagem que organiza, intencionalmente, os signos sonoros e o silêncio, no *continuum* espaço-tempo. Dessa forma, entendemos que música é a organização de **sons** e **silêncio** com a **intenção** de ser ouvida, sendo estes elementos também a matéria-prima sonora. O som pode ser entendido como tudo o que nossos ouvidos percebem sob a forma de movimentos vibratórios, e o silêncio definido como a ausência do som ou sons que nossos ouvidos não conseguem perceber.

Para os bebês, o trabalho com música se inicia no contato e manipulação de objetos sonoros e na escuta de sons. A voz do adulto é um elemento de grande importância nesse

momento também. Destaque-se que tais experiências devam acompanhar o próprio desenvolvimento da acuidade auditiva da criança. Por isso, o professor deve proporcionar o contato com objetos sonoros e reconhecimento de alguns sons.

Nos primeiros anos de vida, a primeira reação sonora começa quando a criança repete sons. Nesse momento, é importante que os professores imitem os sons produzidos pelas crianças. A relação afetivo-sonora surgida nessa ação é muito importante, pois repetir os modelos sonoros corresponde a criar, na criança, a memória dos sons. Segundo Dulcimarta Lemos Lino:

As crianças que são levadas a explorar expressões musicais desde os primeiros meses, ouvindo a voz dos seus pais, balbuciando, gorgolejando, realizando emissões vocais em diferentes situações, imitando o fraseado rítmico e melódico de adultos e crianças a sua volta, sendo realimentadas sonoramente, bem como acompanhando essas expressões musicais com movimentos motores e rítmicos, estarão mais aptas a organizar mentalmente os sons de forma a ordená-los num espectro de altura que lhes permita realizar glissandos ou esboços do contorno melódico-rítmico das canções. (LINO apud CUNHA, 1999, p. 73)

Sendo assim, o professor também deve explorar possibilidades sonoras com a voz, como cantar para o bebê;

repetir os sons que ele emite; fazer sons de vogais e consoantes; imitar os sons do meio ambiente, ruídos e sons de animais; inventar canções para o bebê; escolher algumas músicas para cantar diariamente para eles; movimentar os membros do corpo do bebê enquanto canta, acompanhando o ritmo ou o pulso da canção; dançar com os bebês no colo acompanhando o ritmo da canção, fazer massagem no bebê entoando uma música suave e disponibilizar diferentes fontes sonoras para manipulação.

Um dos objetivos da educação musical é aguçar a percepção auditiva do entorno sonoro; portanto, é importante que o professor diversifique as fontes sonoras. Ainda, sendo a fonte sonora como todo material produtor de som, o professor deve proporcionar aos alunos um contato abrangente com materiais sonoros, utilizando objetos cotidianos, brinquedos, instrumentos musicais, sons da natureza, da voz e os sons corporais. Assim, o trabalho com música deve reunir uma variedade de fontes sonoras, pois a música poderá ser feita com qualquer material sonoro.

A experiência mediada com objetos sonoros permite que a criança produza sons manipulando objetos. Sendo assim, dentre as fontes sonoras culturais para manipulação

adequadas para esta faixa etária, destacamos os brinquedos sonoros populares, instrumentos étnicos, materiais cotidianos, brinquedos populares, matraca, rói-rói, piões sonoros, pios de pássaros, idiofones, chocalho, ganzá, triângulo, coco, tambores, xilofones, aerofones, cordofones, violões, cavaquinhos, flautas de êmbolo, guizos, sinetas etc.

O professor deve observar as primeiras reações ao manipular e propor novos desafios, como chacoalhar, apertar, percutir o instrumento com as duas mãos, empurrar o tambor e raspar o couro, bater fraco e forte, bater com os dedos e com a mão toda, bater na lateral etc. A percepção do timbre desses materiais deve ser aguçada a cada momento de exploração, sendo necessário que o professor chame atenção para as características de cada fonte sonora. Conforme os alunos apresentem maior afinidade com os instrumentos, o professor pode colocar músicas com pulsos bem marcados para incentivar a manipulação com a música.

Com as fontes sonoras naturais, como a natureza e o corpo, as crianças devem ser incentivadas a imitar os sons dos objetos, da natureza e dos animais com o corpo e voz, como explorar diversos sons que podem fazer o corpo (balbuciar, bater palma, bocejar, espirrar, bater os pés, chorar, gritar,

cochichar, roncar etc.), brincar com as possibilidades expressivas da voz fazendo sons graves/agudos, fortes/fracos, longos/curtos; ouvir histórias com sonoplastias e tentar reproduzir os sons com a boca e outras partes do corpo. Na medida em que as crianças adquirem a linguagem verbal, as histórias podem ser sonorizadas por elas também, com a mediação do professor.

Quando as crianças passam a andar, deve-se explorar os movimentos corporais por meio de jogos e brincadeiras de roda rítmicas e cantadas, pois, por meio de atividades de movimentos do corpo, a criança concretiza elementos e ideias musicais. Também é necessário realizar intervenções como acompanhar pulso da canção com o corpo; explorar diferentes formas de cantar uma canção; explorar e expressar o silêncio e o sons com o corpo e com materiais sonoros, como brincar de estátua, percebendo o som e o silêncio e relatar ao professor os sons que ouviram enquanto estavam em silêncio; ou ainda, colocar as crianças deitadas no chão ouvindo uma música suave e baixa, e solicitar que levantem a perna ou braço quando a música parar e perceberem o silêncio.

Com o objetivo de despertar para os sons que estão ao redor, devemos realizar atividades para que as crianças

ouçam atentamente, e conforme elas adquirem a percepção auditiva consciente, o professor deve estimulá-las a perceber os sons que não são facilmente percebidos.

A percepção dos *parâmetros do som*¹⁸ deve ser desenvolvida por meio de uma vivência ampla e corporal, como cantar mais grave ou mais agudo, mais rápido ou devagar, mais forte ou mais fraco; ouvir, imitar e produzir sons de alturas, durações e intensidades variadas, com o corpo, instrumentos musicais convencionais ou não e materiais diversos; ouvir sons graves, agudos, fortes, fracos, curtos e longos de diferentes fontes sonoras; gravar voz dos alunos e do entorno sonoro para audição e identificação dos sons; ouvir sons de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia como buzinas, despertador, toque de telefone, sino, apito etc.; ouvir áudios de diferentes paisagens sonoras (uma floresta com animais, sons de ventos nas árvores; uma cidade com barulhos de carros, buzinas etc.); animais, objetos e instrumentos musicais; manipular os instrumentos sem que as crianças vejam, para que eles tentem identificar o timbre. O professor pode propor também que as crianças acompanhem a melodia da canção

corporalmente, então, quando a música se tornar mais aguda, devem levantar os braços; quando estiver mais grave, abaixar.

O conceito de registro de som pode ser iniciado com crianças a partir do Infantil III. Diferentes tipos de sons (curtos, longos, fortes, suaves, graves e agudos) podem ser grafados corporalmente, expressados de forma espontânea. Como podemos nos movimentar ouvindo sons rápidos, curtos ou longos? Com materiais diversos, tais como clavas, ganzás, tambores, xilofones etc., o professor pode propor que, ao ouvir os sons, as crianças se movimentem, reajam corporalmente como se fossem elas mesmas os sons, que acompanhem com o corpo, músicas que modificam o andamento (ex: Anda, Anda, Cavalinho; Garibaldi; Camaleão; A trote, a galope, a passo etc.). Também pode solicitar que se expressem corporalmente conforme o gênero ou ritmo da música: quais movimentos corporais despertam uma música clássica, um samba, etc.?

Já entre o Infantil IV e V o trabalho com música pode ser ampliado e permitir uma maior exploração, identificação e qualidade dos sons (altura, duração, intensidade e timbre). Aqui, as crianças podem ser incentivadas a improvisar,

¹⁸Parâmetros do som se refere aos aspectos físicos daquilo que é audível, e pode ser definido em quatro categorias: altura, duração, intensidade e timbre.

interpretar, compor musicalmente, memorizar e brincar com músicas, parlendas, provérbios, brinquedos cantados e rítmicos; ouvir músicas de diversos gêneros, grafar os sons que ouvem por meio de desenhos, sonorizar vocalmente formas gráficas; construir instrumentos musicais com sucatas, interpretar, criar e improvisar canções, realizar a reflexão sonora sobre a escuta de músicas.

Os elementos sonoros podem ser traduzidos em desenhos: pontos, linhas e formas. O professor pode explorar diversos tipos de sons e pedir para que a criança desenhe o som ouvido. “Como podemos desenhar um som curto ou um som longo, ou forte e suave e os sons rápidos e lentos? Que tipos de linhas e formas podemos registrar ao ouvir uma música clássica ou um samba?”. Desenhar o som é registrar, por meio de elementos visuais, os sons percebidos. Além do desenho, o professor pode incentivar o registro com materiais variados, como massinhas, barbantes, recortes e colagens de papéis coloridos: linhas longas podem significar sons longos; pontos e tampinhas, sons curtos; cores podem identificar timbres etc.

O registro por meio do desenho também deve estar

presente em propostas de audição de paisagens sonoras, para assim desenharem o que ouviram. Igualmente, fazer expedições para escutar e desenhar mapas, registrando suas observações sonoras; “o que ouvimos pelo passeio no pátio?” Podemos também propor às crianças a invenção coletiva de sons estranhos: “como seria uma história com diálogos entre seres que falam só vogais, ou sons agudos, graves etc.?” O professor pode propor uma regência coral, em que ele invente sinais que significam determinados sons e, conforme mostra os sinais às crianças, elas devem realizar os sons. Também aqui as crianças podem ser incentivadas a improvisar, como sonorizar poesias utilizando instrumentos musicais para acompanhar.

Construir instrumentos sonoros é uma importante intervenção nas aulas de música, pois permite que as crianças conheçam na prática como os sons são produzidos, a acústica, funcionamento e, também passam a entender sobre o caminho traçado pelos seres humanos na busca pelos instrumentos para expressão musical. Assim, Teca Alencar de Brito nos diz sobre a importância do conhecimento dos instrumentos musicais:

A criação de instrumentos musicais - meios para expressão sonora - seguiu uma trajetória coerente, adequada às necessidades e possibilidades de cada povo, em cada época e lugar. De tambores rudimentares a sofisticados aparelhos digitais, o caminho traçado pelos seres humanos aliou os elementos disponíveis - desde a natureza (cascos, peles, ossos e tripas de animais, troncos de árvores, bambus, pedras, metais etc.) até a tecnologia, acompanhando a transformação da percepção e da consciência do ser humano no espaço-tempo. (BRITO, 2003, p. 69)

Dessa forma, construir instrumentos musicais alternativos será uma experiência significativa, se houver relação com a história dos instrumentos nas diversas culturas, no decorrer do tempo. Portanto, o professor deve mostrar imagens, livros e trechos de gravações sobre o assunto, apresentar modelos, sugerir ideias e, a partir de alguns materiais pré-determinados, estimular a criação de novos instrumentos e possibilidades. Alguns exemplos de instrumentos a serem construídos: chocalhos, maracas, paus-de-chuva, móveis sonoros, tambor de bexiga, cordofones, guitarras, harpa, kazoo, trompa de conduíte, baterias de latas, violões etc.

O cantar deve ser um estímulo de escuta e interpretação. A escuta musical deve estar relacionada a outras

formas de expressão, como a dança, o movimento, o desenho e a representação. As crianças precisam ouvir e cantar diversos gêneros musicais para ampliação do repertório cultural, pois quanto mais acesso à diversidade cultural, maiores serão as chances de a criança produzir algo novo. Este cantar pode estar articulado com a dança e, também com instrumentos musicais em que o aluno deve acompanhar o ritmo ou pulso da canção.

O professor deve considerar que, ao falar e cantar com as crianças, ele é o responsável pelo desenvolvimento vocal de seus alunos; portanto, deve ser modelo e formar bons hábitos como: não gritar, beber água, aquecer a voz, mostrar a diferença entre cantar e gritar.

Nesse mesmo sentido, o professor deve proporcionar a escuta de músicas folclóricas (brincos, parlendas, acalantos, cirandas e rodas); músicas infantis de boa qualidade, ou seja, que fogem ao senso comum e apresentam elevado grau de elaboração; música de outros países e culturas, música erudita e música popular brasileira. Faz-se necessário o contato de nossas crianças com produto musical da cultura brasileira, tais como o trabalho de nossos compositores: Heitor Villa Lobos, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, Caetano Veloso, Gilberto Gil,

Chico Buarque de Holanda, Cartola, Noel Rosa, Chiquinha Gonzaga, Dinorá de Carvalho, Lina Pires de Campos dentre outros.

Fotografias 10 e 11: Brincando com instrumentos produzidos por eles



Fonte: Professora Isabela Cristina Marques Guerrino. Crianças do Infantil 4 do CMEI Antonio Oliveira Geraldo (2018).

Essa escuta de diferentes gêneros deve ser proporcionada aos alunos desde o Infantil, para que percebam a existência de outras músicas além do elementar. Cabe lembrar que a escola é responsável pelo conhecimento mais bem elaborado e, portanto, não é qualquer música que a escola deve oportunizar para que as crianças escutem. A ampliação desse repertório é de suma importância para que a criança perceba a música como produto desenvolvido em diversas

culturas, pois de acordo com Brito (2003):

As muitas músicas da música - O samba ou maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, o canto gregoriano medieval, o canto dos monges budistas, a música concreta, a música aleatória, a música da cultura infantil, entre muitas possibilidades - são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro - próximo ou distante. (BRITO, 2003, p. 28)

Concordando com a fala de Brito, entendemos que a escola deve ampliar o repertório de cada criança, com maior variedade de gêneros, culturas, etnias, para conhecerem produções humanas sobre música desenvolvida ao longo da história. É necessário também chamar a atenção das crianças sobre os tipos de instrumentos presentes, se é uma banda, uma orquestra ou um solista, se a música é de nosso país ou não etc. Ouvir uma música indiana e perceber os diferentes

instrumentos ou uma música japonesa e perceber que a língua cantada tem uma sonoridade diferente são experiências muito enriquecedoras para ampliar a percepção auditiva e o conhecimento de mundo das crianças.

Também se faz necessário que o professor disponibilize o contato dos alunos com materiais e registros sobre a música na história e, assim, apresente para os alunos: imagens de vitrolas, discos de vinil, fita cassete, partituras, trechos de vídeos etc. O professor também deve contextualizar as produções dos autores, sua história, estilos, gêneros, culturas e apresentar para as crianças um repertório rico e amplo, ou seja, possibilitar a escuta de produtos musicais diversos, indo além do que a mídia nos oferece.

Importante ressaltar que as crianças da Educação Infantil não têm o tempo de concentração de um adulto para ouvir uma música, sendo muitas vezes necessário o recorte temporal das obras musicais. Os recortes podem iniciar com 30 segundos e serem ampliados aos poucos, para o desenvolvimento da atenção dos alunos.

Ouvir o silêncio é outro aspecto muito importante. Embora o silêncio absoluto não exista, uma vez que há sempre ruídos ao nosso redor, devemos ensinar nossas crianças a

ouvirem as sutilezas. Dessa forma, desenvolvemos a percepção auditiva e criamos hábitos para toda a vida. Colocar um anteparo e produzir sons bem fracos com objetos e instrumentos para instigar as crianças a ouvirem, questionando que som estão ouvindo, ou uma música em volume baixo, são exercícios que o professor pode executar para que as crianças se acalmem e “limpem” seus ouvidos. Além disso, é sempre importante que o professor direcione o foco de atenção, despertando a atenção e a curiosidade para o que será ouvido.

A qualidade e a potência dos aparelhos de som, por meio dos quais são oportunizadas as escutas musicais, não pode ser condição secundarizada nos CMEIs, visto que os Centros de Educação Infantil são espaços muito barulhentos. Sendo assim, os aparelhos musicais devem ser potentes e se sobreporem aos ruídos de fundo, sempre levando em conta a segurança e cuidado com a intensidade, que não deve ser exagerada. Os sons graves, por exemplo, só são audíveis quando produzidos em áreas grandes.

7.2.3 Teatro

O teatro na Educação Infantil não pode ser reduzido a

encenações para datas festivas escolares, quando as crianças são limitadas a apresentações para mostrar sua desenvoltura aos pais, ou mesmo utilizá-lo apenas como recurso pedagógico de outras disciplinas. O teatro é uma das manifestações culturais mais antigas da humanidade, e tem seus conteúdos próprios. Assim, considerando essa arte como uma forma humana de expressão, deve ser patrimônio dos nossos alunos, assim como as artes visuais e a música.

A atividade criadora está relacionada à diversidade de experiências vividas. Portanto, devemos propiciar às nossas crianças na Educação Infantil uma vivência rica em teatro para além dos modelos da televisão e de modelos adultos de representação de falas e marcações mecanizadas. Assim, o trabalho com teatro na Educação Infantil deve ser uma prática lúdica, contínua e sistematizada de jogos teatrais, de faz de conta e dramatizações livres e orientadas, que caminhe da fruição à experimentação ativa. As crianças deverão perceber, identificar e participar de momentos com os elementos do teatro (personagem, espaço cênico e história) bem como as variadas formas de fazer teatro, teatro direto e indireto (bonecos, fantoches, teatro de sombras), etc.

É importante ressaltar que, para que as vivências em

teatro sejam dinâmicas e efetivas, as crianças também precisam de materialidade para o fazer teatral, como figurinos, fotografias, maquiagens, fantoches, máscaras objetos, cenográficos etc., bem como materiais artísticos para confecção de alguns desses elementos.

Para os bebês, o trabalho com a dramatização se inicia no contato bebê-adulto. Aqui, o professor deve ser um mediador ativo que se expressa corporalmente por meio de gestos e expressões faciais. Para tanto, deve dramatizar expressões faciais para os bebês, como fazer caretas; imitar bichos, fazer gestos e sons; colocar adereços que chamem atenção em si mesmo e nos bebês, como tecidos, chapéus etc.; manipular fantoches ou objetos, transformando-os em personagens com voz e ação; bem como preparar momentos em que os bebês possam manipular esses fantoches e objetos, sem que estes apresentem riscos. Esses momentos também poderão ser realizados em frente ao espelho, para que o bebê se veja, se perceba e se reconheça.

Conforme começam a andar, o professor deve propor que as crianças imitem gestos e movimentos de animais. Para isso, é preciso que ouçam, dancem e representem a partir de músicas que retratam características de animais, chamando a

atenção para forma como andam ou se locomovem, imitem gestos e movimentos de outras crianças e adultos. O professor pode mostrar fotografias e imagens de caretas e expressões faciais, e assim instigar para que brinquem de fazer caretas e se expressem facialmente. Também podem ser disponibilizadas caixas com adereços, maquiagens, figurinos, fantoches, bonecos, máscaras, fantasias, acessórios para as crianças manipularem e se caracterizarem.

Fotografias 12 e 13: Crianças do Infantil 1 fantasiadas.



Fonte: Cmei Madre Tereza de Calcutá (2018).

A partir do segundo ano, a criança atenta para representações, e quanto mais estimulantes (brilhos, movimentos, sonoridade, cenário, etc.), maior será o foco

atencional. Nesse período, a forma mobilizará mais que o conteúdo. À medida dos avanços desenvolvimentais, sobretudo com o advento da atividade-guia brincadeiras de papéis sociais, a criança conquista possibilidades para, com a colaboração do professor, protagonizar papéis e atuar em representações teatrais.

Sendo assim, o professor deve propor momentos de dramatizações, faz de conta e improvisações a partir de histórias e contação de histórias com fantoches ou bonecos de borrachas. Dessa forma, o professor deve contar primeiramente a história manipulando os bonecos e, a seguir, incentivar os alunos para que manipulem o livro e bonecos contando a história ou sua versão. Também deve estimular as crianças a brincar e representar a partir de músicas, baús de figurinos, roupas, acessórios, imagens e objetos.

Para isso, o professor deve escolher previamente esses materiais, disponibilizar para que as crianças escolham as fantasias e adereços e brincar de faz de conta. As fantasias e a maquiagem também se tornam um procedimento de caracterização importante para estes momentos. Além de pintar o rosto e se fantasiar, o professor pode proporcionar pinturas de personagens em partes do corpo (dedo, palma da

mão, braço, joelho, pés) com improvisação de falas entre personagens. Aqui também é importante incentivar a participação em brincadeiras de expressão corporal com músicas e rodas cantadas onde as crianças precisam dramatizar o corpo de forma ampla.

É importante incentivar também que as crianças utilizem diferentes partes do corpo para imitar objetos cotidianos, animais e pessoas. Por exemplo, “Como podemos imitar os movimentos de um relógio com os braços? Ou como podemos movimentar nosso corpo todo, fingindo ser um sino? E se cada criança fosse a peça de uma máquina, que tipo de barulho e movimento essa peça faria?”. Brincar de fazer mímica de situações cotidianas e profissões para que os colegas tentem adivinhar, brincar de escultor e escultura, em que um manipula o outro, ou de estátua, para que no momento em que a música parar, se transformem em algum personagem determinado pelo professor. O professor também deverá explorar as expressões como alegria, tristeza, nojo, fome, raiva etc.; mostrar imagens para que possam imitar e dizer alguns desses sentimentos para os dramatizar.

O professor deve inserir os jogos teatrais, com contação de histórias, para que as crianças dramatizem

corporalmente ou mesmo se expressem com a manipulação de fantoches, bonecos, dedoches etc., enquanto ouvem a história. Também poderá contar histórias para que as crianças criem os efeitos de sonoplastias e explorem, de forma ampla, a expressão verbal de personagens por meio da entonação da voz, como a voz de alguém idoso ou de um homem fraquinho, de um gigante, etc.

Também é importante que o professor utilize contos e literatura infantil, tais como contos de fadas, fábulas e outras histórias que sejam apropriadas para esse destinatário, bem como se atente a questões como o tempo de concentração das crianças. Por esse motivo, o professor deve iniciar situações como essa com histórias pequenas ou trechos de histórias para criar esses momentos e, aos poucos, inserir recortes ou histórias maiores.

No infantil IV e V, o professor pode propor que a criança participe ativamente do fazer teatral, desde a confecção do cenário até a criação e improvisação de enredos. As crianças poderão realizar a confecção de cenários, figurinos, adereços e máscaras com materiais diversos. O professor deve propor também a confecção de fantoches e dedoches, com sacos de papel, tecidos, meias etc.; criar caixas

de teatro de sombras, bem como os fantoches de silhuetas etc.

Segundo O psicólogo Lev Semionovitch Vigotski:

A preparação do vestuário, das decorações e outros estimula a imaginação e a criatividade técnica das crianças. As crianças desenham, modelam, cortam, costuram, e essas ocupações assumem um significado e um objetivo, como que fazendo parte de um todo pelo qual as crianças têm interesse. (VIGOTSKI, 2014, pág. 89)

Por isso, é tão importante proporcionar esses momentos de criação, para que as crianças se sintam autoras e parte essencial do processo. Para que desperte nelas o interesse pelo fazer teatral e a imaginação criativa, cada vez mais. Para tanto, o professor deve oferecer, além da variedade de materiais como tecidos, TNT, papéis coloridos, crepom, tintas etc., modelos e ideias. Alguns objetos também podem ser construídos juntamente com as crianças, como: uma máquina do tempo, para visitar outros tempos e lugares; um escudo com poderes; um barco que levará para outros países etc., bem como figurinos e adereços, também poderão ser desenhados e confeccionados juntamente com os alunos em momentos destinados a isso.

Fotografia 14: Confeção de figurinos.



Fonte: CMEI Daisaku Ikeda.

O professor também pode propor que a turma crie personagens e histórias, para ser posteriormente encenada. Assim, deverá explorar e improvisar, junto com os pequenos, o texto teatral, em que eles criarão enredos coletivos a partir de temas, imagens de arte, fotografias ou caixas de objetos determinados por ele. Também poderá iniciar uma história e solicitar que continuem e improvisem o restante dela. Vigotski nos diz que o mais importante não é o que as crianças escreveram, mas o fato de que elas mesmas foram autoras,

criadoras, exercitando sua imaginação criativa e sua materialização. Os cenários também são importantes ferramentas para a ambientação do espaço cênico: um tecido azul pode ser colocado no chão para representar uma lagoa, desenhos de árvores pela sala para representar uma floresta, casas de papelão espalhadas pelo espaço podem virar uma cidade, etc.

Os efeitos sonoros, como sons e músicas diversos, também precisam estar presentes para essa ambientação. As crianças podem produzir a ambientação sonora com fontes sonoras diferentes, como instrumentos musicais, objetos cotidianos, corpo e áudios. A ambientação sonora também pode contribuir para criar diferentes contextos, como o barulho da chuva e do trovão, como uma música de mistério, de tranquilidade etc. As crianças podem criar esses efeitos com o corpo ou o professor pode solicitar que criem os sons da história a partir de fontes sonoras determinadas.

A iluminação pode ser explorada mediante brincadeiras com lanternas, luzes coloridas projetores e abajures para criar a iluminação do espaço. Também é interessante iluminar as paredes escuras da sala para visualizar sombras, com formas projetadas nas paredes, como

fantoches de varetas e mãos; ou ainda estender um lençol branco e, com uma fonte de luz, improvisar movimentos corporais para que percebam a sombra sobre a tela branca.

O professor também pode disponibilizar livros previamente escolhidos para que a criança observe as cenas, destaque os personagens e improvise a cena daqueles personagens; ou ainda pode ler uma história para que as crianças possam representar cenicamente; improvisem ações de uma situação vivida ou imaginária; dramatizem situações do dia a dia, músicas ou trechos de histórias.

É importante que o professor crie combinados para que as crianças adentrem o espaço cênico. Acender as luzes para iniciar e apagar as luzes para finalizar, por exemplo. Delimitar o espaço de encenação, colocar um tapete ou demarcar com uma fita colorida, para que entendam que ao adentrar aquele espaço devem dramatizar os personagens.

Variados espaços da escola devem ser explorados para as brincadeiras de dramatizações, como a própria sala de aula, pátio, quadra, solário etc. É importante que o professor possibilite o contato das crianças com variados espaços durante essas encenações e que realize provocações em relação a esses espaços, pois as práticas teatrais podem ser

realizadas em vários locais, e não apenas em um palco. O que torna o local um espaço teatral são as ações dramatizadas, empregadas nesse lugar.

É necessário também chamar a atenção das crianças e solicitar que observem os elementos do teatro (personagem, espaço cênico e história). Que atentem acerca dos tipos de peças teatrais, sobre a forma como os personagens se expressam, por meio de seus gestos e falas; que tipo de maquiagem e figurino os atores usam; como é caracterizado o espaço cênico; como é o cenário e figurino, e que tipo de história querem contar, bem como forma de apresentação (máscaras, fantoches, teatro direto etc.). Também que registrem, por meio de desenho, o que viram e discutiram. O professor pode apresentar pequenos trechos de vídeos de grupos teatrais se apresentando, a fim de que as crianças observem e discutam sobre o que viram. Igualmente se faz necessário que o professor possibilite o contato das crianças com o contexto histórico de atores, companhias de teatros e a história do teatro, para que conheçam as produções artísticas teatrais realizadas ao longo da história da humanidade.

7.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE

7.3.1 Organizador Curricular de Arte para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas.							
Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
ARTES VISUAIS							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS	Cor: Características	Despertar a atenção para o elemento visual cor: cores na natureza, cores em objetos.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desafiá-los a manipular misturas de tintas em frascos transparentes para perceber as cores; ➤ Disponibilizar tintas comestíveis para manipulação, variando cores e texturas: tintas de amido de milho, fubá, farinha e corante alimentício etc.; ➤ Produzir marcas gráficas com tintas e materiais riscantes em diferentes suportes, com auxílio do professor, observando cores; ➤ Produzir tintas naturais, tais como: café, açafião, colorau, beterraba, cenoura, erva-mate etc., observando cores; ➤ Explorar, observar, misturar e descobrir cores; ➤ Realizar pinturas com variedades de tintas (PVA, guache, aquarela, acrílica, cola colorida etc.) para observação e identificação de cores e tonalidades de acordo com a materialidade; ➤ Oportunizar a exploração tátil por meio de tapetes, túneis, livros, painéis, dados, cartazes, cestas e etc;
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzidas (cor /objeto e cor /pigmento) ✓ Naturais: Cor/natureza 	Perceber e identificar cores em objetos, tintas e natureza.		I	A	A	
	Propriedades ✓ Tom/Matiz	Identificar e nomear cores.		I	A	A	
	Classificação ✓ Cores primárias	Perceber e identificar cores primárias.				I	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)								
Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas.								
Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.								
ARTES VISUAIS								
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO	
ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS	Textura: Tipos ✓ Tátil ✓ Visual Características ✓ Macio ✓ Áspero ✓ Liso ✓ Rugoso ✓ Consistência (duro e mole)	Desenvolver a percepção por meio da manipulação de diferentes texturas.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunizar manipulação tátil de texturas, tais como: tecidos, objetos de lã, algodão, plástico bolha, papel microondulado, casca de árvores, objetos trançados, argila, água, areia, terra, açúcar, fubá, farinhas (milho, mandioca e trigo), pó de café, erva-mate, gelatina, sagu, macarrão cozido e melecas com variadas consistências etc.; ➤ Propor situações em que os alunos tenham contato com os mais variados tipos de texturas: lisa, rugosa, áspera, macia, e percebam a diferença entre elas; ➤ Oferecer palitos, tecidos, papéis, rastelinhos, colheres, espátulas, pincéis de diversos formatos e tamanhos para as crianças manipularem juntamente com tintas ou melecas, e observem marcas e texturas; ➤ Fazer impressões com materiais diversos, para observar as texturas. Ex: rolhas, esponjas de cozinha, esponja de aço, algodão, plástico bolha, folhas de árvores etc.; ➤ Realizar pinturas alterando texturas de tintas, adicionando à tinta, farinha, areia, cola, amido de milho, grãos etc.; ➤ Disponibilizar variedade de riscadores (giz de cera, giz de quadro, lápis, lápis de cor, caneta, canetinha, carvão, tijolo, gravetos, gesso, torrão de terra etc.) para explorar linhas em diferentes suportes e superfícies; 	
		Identificar as características de texturas: macio, áspero, liso rugoso, duro e mole.		I	I	A		
		Identificar diferentes texturas táteis e visuais em diferentes superfícies e imagens de arte e da cultura visual.				I		I
	<ul style="list-style-type: none"> • Linha: Rastros e Gestos Tipos ✓ Reta/Curva ✓ Linha e Figura ✓ Linha de contorno	Observar linhas deixadas por rastros e gestos em diferentes suportes e superfícies.		I	A	A		
		Perceber e identificar diferentes tipos de linhas (reta/curva) em diferentes superfícies.				I		I
		Identificar linhas de contorno em imagens da arte, cultura visual e em suas produções.				I		I

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas.							
Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
ARTES VISUAIS							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto Tipos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gráfico ✓ Da natureza 	Perceber e identificar o ponto gráfico e da natureza em diferentes superfícies.		I	i	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Eleger um instrumento (ex: pincel) para que as crianças usem sobre diferentes superfícies (papel liso, rugoso, lixa, argila etc.); ➤ Propor composições com materiais variados na busca pela linha: pedras, barbantes, gravetos, folhas, botões, tampinhas etc.; ➤ Propor brincadeiras em que possam desenhar com o próprio corpo, com movimentos gestuais em diferentes suportes e observem os rastros e linhas deixados;
	<ul style="list-style-type: none"> • Forma Tipos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Figurativa ✓ Geométrica 	Perceber e identificar formas figurativas e geométricas.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar colagens com durex colorido, fitas ou tiras de papéis, barbantes e lãs, para observação das linhas; ➤ Marcar superfícies com diferentes instrumentos criando pontos;
	Característica <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rijo/mole ✓ Largo/estreito ✓ Leve/pesado ✓ Cheio/vazio ✓ Relação 	Perceber e identificar características de formas rígidas e moles, largas e estreitas, leves e pesadas, cheias e vazias.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar em elementos da natureza (folhas, troncos de árvores, pedras, pelagens de animais etc.) os pontos; ➤ Compor e decompor formas figurativas como figura humana, animais, plantas etc.;
	Forma e Espaço <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dentro/ fora Grande/pequena 	Perceber e identificar formas no espaço: dentro e fora, grande e pequena.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenhar, a partir de fotografias ou interferências coladas no papel (como fotografias do próprio aluno de corpo inteiro), um recorte de árvore, animais, adesivos de círculos e outras formas geométricas, uma trama de tecido etc.; ➤ Disponibilizar suportes variados para as produções artísticas: grandes, pequenos, redondos, quadrados etc.;

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas.							
Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
ARTES VISUAIS							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DAS ARTES VISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Luz Variação ✓ Luz/sombra Luzes coloridas 	Perceber luz/sombra e luzes coloridas.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilizar lanternas, caixas de luz, projetores e celofanes coloridos para brincar com a luz e a sombra; ➤ Utilizar massas moldáveis (massa de modelar, argila, biscuit, massa de pão, papel machê) para criar estruturas tridimensionais; ➤ Disponibilizar elementos e objetos (palitos, pedras, gravetos, etc.) para que utilizem junto com as massas moldáveis (argila, massinha, biscuit etc.);
	<ul style="list-style-type: none"> • Volume Estruturação dos volumes no espaço ✓ Estruturas Leves/pesadas ✓ De encaixe Em movimento 	Despertar a atenção para o volume de estruturas leves/pesadas, de encaixe e em movimento	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar estruturas tridimensionais com materiais diversos: pedaços de madeira, caixas, embalagens, cones, carretéis, tampinhas, palitos, isopor etc.; ➤ Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens, gravuras e esculturas utilizando os elementos das artes visuais (ponto, linha, cor, forma, textura e volume);
		Perceber e identificar formas com volumes.			I	A	A

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)

Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas

Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

MÚSICA

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SOM	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômeno acústico: ✓ Som e silêncio 	Despertar atenção para o som e o silêncio.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor brincadeiras com interrupções sonoras, chamando atenção para o momento de som e silêncio (brincadeira da estátua, brincadeira da cadeira);
	<ul style="list-style-type: none"> • Parâmetros do som ✓ Altura ✓ Duração ✓ Intensidade ✓ Timbre 	Conhecer e perceber os elementos constitutivos do som.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Colocar as crianças deitadas no chão, de olhos fechados, ouvindo uma música suave e solicitar que levantem o braço ou a perna no momento de silêncio;
	<ul style="list-style-type: none"> • Fontes sonoras ✓ Naturais ✓ Corpo e natureza 	Despertar atenção para os elementos constitutivos do som.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imitar para o bebê, explorar e fazer sons produzidos com o próprio corpo: balbuciar, bater palma, estalar os dedos, bater os pés, bocejar, espirrar, tossir bater os pés, chorar, gritar, cochichar, roncar etc.;
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Culturais ✓ objetos cotidianos, brinquedos sonoros, instrumentos musicais 	Despertar a atenção para as fontes sonoras.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imitar para os bebês sons do meio ambiente, ruídos e sons de animais; ➤ Manipular instrumentos musicais: matraca, rói-rói, idiofones, chocalho, ganzá, triângulo, coco, tambores, xilofones, aerofones, cordofones, violões, cavaquinhos, flautas de êmbolo, guizos, sinetas etc.; ➤ Ouvir sons de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia: buzinas, despertador, toque de telefone, sino, apito etc.; ➤ Ouvir sons de diferentes animais por reprodução de áudio e imitá-los; ➤ Ouvir áudios de diferentes paisagens sonoras (uma floresta com animais, sons de ventos nas árvores; uma cidade com barulhos de carros, buzinas etc.) para identificar os sons ouvidos;
	Perceber diferentes padrões e fontes sonoras.		I	A	A		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)

Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas

Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

MÚSICA

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da Música ✓ Ritmo: pulso e andamento 	Conhecer o ritmo de músicas com atividades de vivências.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contar histórias com sonoplastias; Imitar e reproduzir sonoplastias; ➤ Construir instrumentos musicais com materiais alternativos: garrafas, caixas, latas, pedras, grãos etc.;
	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros musicais ✓ Música Folclórica (Brincos, Parlandas, Acalantos, Trava-línguas, Brincadeiras de Roda etc.) 	Despertar a percepção auditiva ouvindo vários estilos de músicas.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar brincadeiras com o bebê: com brincos, realizando movimentos corporais conforme ritmo (“Serra, serra, serrador”, “Bambalão”, “A casinha da vovó”, “Palminhas de Guiné”, “Dem-dem”, “Toque pra São Roque”, “Peneirinha”, “Dedo Mindinho” etc.); ➤ Dançar com os bebês no colo ou movimentar partes do corpo do bebê explorando o ritmo da canção; ➤ Colocar músicas com pulsos bem marcados para incentivar a manipulação de instrumentos juntamente com a música;
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Música Infantil ✓ Música Popular Brasileira ✓ Músicas de outros países e culturas ✓ Música Erudita 	Conhecer e perceber variados estilos de músicas.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos de brincadeiras de roda, com acompanhamento de ritmo, pulso e andamento; ➤ Dançar acompanhando o ritmo da música com gestos corporais; ➤ Dançar variados gêneros e ritmos de músicas; ➤ Escutar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países; ➤ Desenhar a partir da escuta de diferentes tipos de sons, de ritmos musicais e gêneros.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)

Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas

Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

TEATRO

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DO TEATRO	• Personagem	Despertar atenção para expressões verbais.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dramatizar expressões faciais para os bebês, fazendo caretas; ➤ Propor vivências de expressões faciais e gestuais em frente ao espelho; ➤ Improvisar expressões faciais visualizando imagens: alegria, tristeza, nojo, fome, raiva etc.; ➤ Imitar gestos, movimentos e ações de pessoas e animais; ➤ Imitar e improvisar expressões corporais a partir de imagens e obras de arte; ➤ Assistir pequenos trechos de cenas de animais, personagens, para observar características e imitá-los; ➤ Movimentar-se ao som de músicas que retratam características sonoras e gestuais dos animais; ➤ Explorar os movimentos corporais por meio de jogos, brincadeiras rítmicas e cantadas; ➤ Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em jogos, atividades artísticas e brincadeiras; ➤ Disponibilizar caixas com fantasias, adereços, maquiagens, objetos para que as crianças possam se vestir e se expressar;
	✓ Expressão verbal: fala	Despertar atenção para expressões corporais.	I	I	A	A	
	✓ Expressão corporal: gestos, movimentos faciais	Conhecer personagens e suas formas de expressão: verbal e corporal.			I	A	
	• Espaço cênico	Desenvolver a percepção para os elementos do espaço cênico: elementos visuais (cenário, figurino, maquiagem) iluminação e sonoplastia.	I	I	A	A	
	✓ Elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem	Conhecer os elementos de espaço cênico com atividades de apreciação e vivências.					
	✓ Iluminação						
✓ Sonoplastia vocal e musical			I	I	A		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações							
TEATRO							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MODOS DE COMPOR	<ul style="list-style-type: none"> • História ✓ Contos ✓ Literaturas infantis 	Conhecer cenas dramáticas com diversos tipos de histórias: contos e literaturas infantis.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilizar retalhos de tecidos, papel crepom e TNTs, para que possam improvisar fantasias; Brincar com lanternas e projetores para explorar a iluminação do espaço; ➤ Criar cenários e espaços ambientados, com objetos e elementos cenográficos, para que as crianças possam brincar de faz de conta; ➤ Contar histórias para as crianças com efeitos de sonoplastias; ➤ Improvisar pequenas cenas a partir de histórias narradas (contos e literaturas infantis); ➤ Dramatizar situações do dia a dia; ➤ Manipular fantoches, bonecos e dedoches a partir de histórias narradas; ➤ Utilizar brinquedos, fantoches e máscaras para brincar, conversar e manipular; ➤ Construir fantoches, máscaras e teatro de sombras com materiais diversos, tais como meias, tecidos, sacos de papel, papéis coloridos, etc., para brincar, manipular e improvisar pequenas cenas; ➤ Brincar com luz e formas projetadas nas paredes como fantoches de varetas e mãos.
		Despertar a atenção para dramatizações com diversos tipos de histórias: contos e literaturas infantis.	I	I	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Modos de compor ✓ Faz de conta ✓ Improvisação ✓ Jogo dramático ✓ Teatro Indireto: ✓ Máscaras ✓ Sombras ✓ Objetos ✓ Fantoches 	Conhecer diversos modos de compor dramatizações: faz de conta, improvisação, jogo dramático, máscaras, sombras, objetos e fantoches.		I	A	A	
		Despertar a atenção para diversos modos de compor dramatizações: faz de conta, improvisação, jogo dramático, máscaras, sombras, objetos e fantoches.	I	I	A	A	

7.3.2 Organizador Curricular de Arte para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Traços, sons, cores e formas.					
Campos de referências complementares: O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações					
ARTES VISUAIS					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DE DAS ARTES VISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> Cor: 	Identificar cores em objetos, tintas e natureza.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produzir tintas naturais tais como: café, açafraão, colorau, beterraba, cenoura, erva-mate etc., observando matizes e tonalidades; ➤ Realizar pinturas com variedades de tintas (PVA, guache, aquarela, acrílica, cola colorida etc.) para observação e identificação de cores e tonalidades de acordo com a materialidade; ➤ Realizar pinturas com papel crepom e água, e demais materiais alternativos para obtenção de pigmentos coloridos; ➤ Incentivar mistura de cores para observação de matizes e tonalidades; ➤ Realizar colagens com papéis coloridos, para observação de cores e formas; ➤ Realizar pinturas alterando texturas de tintas, adicionando à tinta, farinha, areia, cola, amido de milho, grãos etc.; ➤ Fazer gravuras e impressões com materiais diversos, para observar as texturas. Ex: rolhas, esponjas de cozinha, esponja de aço, algodão, plástico bolha, folhas de árvores etc.;
	Características <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzidas (cor /objeto e cor /pigmento) ✓ Naturais: Cor/natureza 	Identificar e nomear tom/matiz e tonalidades.	A	A/C	
	Propriedades <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tom/Matiz ✓ Tonalidade 	Identificar as cores primárias.	A	A/C	
	Classificação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Cores primárias 	Esboçar composições artísticas com diferentes matizes e tonalidades.	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Textura 	Identificar diferentes texturas táteis e visuais em diferentes superfícies e imagens de arte e da cultura visual.	A	A	
	Tipos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tátil ✓ Visual 				

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Traços, sons, cores e formas.

Campos de referências complementares: O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

ARTES VISUAIS

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DE DAS ARTES VISUAIS	<p>Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Macio ✓ Áspero ✓ Liso ✓ Rugoso <p>Consistência (duro e mole)</p>	<p>Identificar as características de texturas: macio, áspero, liso rugoso, duro e mole.</p>	A	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fazer frotagem em superfícies variadas (chão, folhas de árvores, papéis texturizados, madeira etc.); ➤ Usar suportes e materiais para produções artísticas com diversos tipos de texturas, tais como: tecidos, jutas, tules, espumas, plásticos, barbantes, algodão, lixa etc.; ➤ Propor atividades com manipulação e colagens de elementos naturais: areia, sementes, grãos, pedras, galhos, folhas etc., para observação da textura; ➤ Criar texturas visuais com instrumentos riscantes; ➤ Realizar colagens com papéis de texturas visuais e táteis; ➤ Disponibilizar variedade de riscadores (giz de cera, giz de quadro, lápis, lápis de cor, caneta, canetinha, carvão, tijolo, gravetos, gesso, torrão de terra etc.) para explorar linhas em diferentes suportes e superfícies; ➤ Propor composições com materiais variados na busca pela linha: pedras, barbantes, gravetos, folhas, botões, tampinhas etc.;
	<p>• Linha</p> <p>Tipos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reta/Curva ✓ Fina/ Grossa ✓ Longa/Curta ✓ Forte/Fraca 	<p>Identificar linhas retas/curvas, finas/grossas, longas/curtas, forte/fracas e linha de contorno em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.</p>	A	A	
	<p>Linha e Figura</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Linha de contorno 	<p>Esboçar composições artísticas com diferentes tipos de linhas em diferentes suportes e superfícies.</p>	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Traços, sons, cores e formas.

Campos de referências complementares: O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

ARTES VISUAIS

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DE DAS ARTES VISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto Tipos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gráfico ✓ Da natureza 	Identificar o ponto gráfico e da natureza em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor brincadeiras em que possam desenhar com o próprio corpo, com movimentos gestuais em diferentes suportes e observem os rastros e linhas deixados; ➤ Propor ditados de desenhos de imaginação para observação das linhas (uma árvore com linhas retas, uma casa com linhas grossas etc.); ➤ Realizar colagens com durex colorido, fitas, tiras de papéis, barbantes e lãs, para observação das linhas; ➤ Marcar superfícies com diferentes instrumentos criando pontos; ➤ Criar imagens com desenhos ou colagens de pontos; ➤ Identificar em elementos da natureza (folhas, troncos de árvores, pedras, pelagens de animais etc.) os pontos; ➤ Compor e decompor formas figurativas, como figura humana, animais, plantas etc.; ➤ Desenhar, a partir de fotografias ou interferências coladas no papel (como fotografias do próprio aluno de corpo inteiro), um recorte de árvore, animais, adesivos de círculos e outras formas geométricas, uma trama de tecido, uma forma abstrata etc.;
	Representação <ul style="list-style-type: none"> ✓ Forma ✓ Tamanho 	Identificar formas, tamanhos e densidades (um ponto, muitos pontos) em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.	I	A	
	Densidade <ul style="list-style-type: none"> ✓ Um ponto • Muitos pontos 	Esboçar composições artísticas com diferentes formas, tamanhos e densidades (um ponto, muitos pontos) em diferentes suportes e superfícies.	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Forma Tipos <ul style="list-style-type: none"> ✓ Figurativa ✓ Geométrica ✓ Não-figurativa 	Identificar tipos de formas: figurativas, geométricas e não-figurativas em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.	A	A	
Característica <ul style="list-style-type: none"> • Rijo/mole • Largo/estreito • Leve/pesado • Cheio/vazio 	Identificar características entre formas rígidas e moles, largas e estreitas, leves e pesadas, cheias e vazias, em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.	A	A		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Traços, sons, cores e formas.

Campos de referências complementares: O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

ARTES VISUAIS

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DE DAS ARTES VISUAIS	<p>Relação Forma e Espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Dentro/ fora ✓ Grande/ pequena ✓ Figura e Fundo ✓ Proporção 	<p>Perceber e identificar relações de forma e espaço: dentro/fora, grande/pequena, figura/fundo e proporção em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.</p>	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor que desenhem a partir do imaginário (formas, monstros, seres que não existem, plantas e paisagens imaginárias etc.); ➤ Propor que observem nuvens, imaginem imagens e desenhem o que imaginaram; ➤ Rabiscar aleatoriamente uma folha e, a partir das linhas deixadas no papel, destacar as formas e, por meio delas, criar imagens; ➤ Fazer ditado de imagens com formas variadas para que os alunos desenhem (Ex: um gato magrinho, um gato com pernas bem longas, um gato com orelhas compridas e corpo redondo etc.); ➤ Realizar desenhos de observação a partir de um modelo, fotografias, objetos, elementos da natureza etc. ➤ Realizar desenhos cegos, observando objetos ou pessoas, sem olhar para o papel; ➤ Disponibilizar suportes variados para as produções artísticas: grandes, pequenos, redondos, quadrados etc.; ➤ Realizar colagens com recortes de formas figurativas, geométricas ou abstratas;
	<p>Posição</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Em cima/ embaixo ✓ Perto/longe ✓ Pontos de vista: Frontal traseiro e perfil 	<p>Perceber e identificar posições de formas: em cima/embaixo, perto/longe e frontal/traseiro/perfil em diferentes superfícies e imagens da arte e cultura visual.</p>	I	A	
		<p>Esboçar composições artísticas com diferentes tipos de formas (figurativa, geométrica e não figurativa), relações de forma e espaço (dentro/fora, grande/pequena, figura/fundo e proporção) e posições (em cima/embaixo, perto/ longe e frontal/traseiro e perfil).</p>	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Traços, sons, cores e formas.

Campos de referências complementares: O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

ARTES VISUAIS

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO	
ELEMENTOS DE DAS ARTES VISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Luz <p>Variação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Luz/ Sombra ✓ Luzes Coloridas 	Perceber e identificar variações de luzes: luz/sombra e luzes coloridas em diferentes superfícies, imagens da arte e cultura visual.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilizar lanternas, caixas de luz, projetores e celofanes coloridos para brincar com a luz e a sombra; ➤ Desenhar objetos e o corpo humano com projeções de luz; ➤ Utilizar massas moldáveis (massa de modelar, argila, biscuit, massa de pão, papel machê) para criar estruturas tridimensionais; 	
	<p>Efeitos sobre objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sombra ✓ Brilho ✓ Reflexo 	Perceber e identificar efeitos sobre objetos: brilho e reflexo em diferentes superfícies, imagens da arte e cultura visual.	I	A		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilizar elementos e objetos (palitos, pedras, gravetos, pedras etc.) para que utilizem junto com a matéria (argila, massinha, biscuit etc.); ➤ Criar estruturas tridimensionais com pedaços de madeira, sucatas, legos, blocos lógicos, cones, carretéis, caixinhas, tampinhas etc.;
		Esboçar composições artísticas com diferentes variações (luz/sombra, luzes coloridas) e efeitos sobre objetos (brilho e reflexo).	I	A		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Construir estruturas tridimensionais com papel e fita crepe, papel alumínio, papelão, isopor, palitos, galhos de árvores etc.; ➤ Propor desafios em que os pequenos possam construir novas representações, como, por exemplo: quais cores, linhas e formas podem representar a tristeza, a alegria, o medo etc.? Como seria pintar esses sentimentos?;

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Traços, sons, cores e formas.</p> <p>Campos de referências complementares: O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
ARTES VISUAIS					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DE DAS ARTES VISUAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Volume <p>Propriedades</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Altura, largura e profundidade 	Perceber propriedades do volume (altura, largura e profundidade).	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens, gravuras e esculturas utilizando os elementos das artes visuais: ponto, linha, cor, forma, textura e volume; ➤ Mesclar linguagens numa mesma produção: desenho e colagem, pintura e desenho, escultura e pintura etc.; ➤ Oportunizar o contato com diferentes imagens de arte, de diferentes épocas e culturas, e da cultura visual para realizar leitura de imagem e para perceber e identificar os elementos visuais; ➤ Fazer passeios pela escola e observação do entorno, para perceber cores, texturas, formas, linhas e pontos; ➤ Contar histórias sobre os artistas e suas obras, contextualizando os tipos de produções dos artistas; ➤ Contextualizar historicamente linguagens artísticas como: desenho, gravura, pintura, escultura, colagem, fotografia etc.
	<p>Estruturação dos volumes no espaço</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estruturas Leves/pesadas ✓ Estáticas/ em movimento ✓ Relevo alto ✓ Relevo baixo 	Perceber e identificar estruturas de volumes no espaço (leves/pesadas, estáticas/em movimento, relevo alto/relevo baixo).	I	A	
		Esboçar composições artísticas em volume (leves/pesadas, relevo alto/ relevo baixo).	I	A	
CONTEXTO HISTÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico ✓ Artistas (biografias e produções) ✓ Linguagens Artísticas 	Conhecer produções humanas sobre artes visuais desenvolvida ao longo da história da humanidade.	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: traços, sons, cores e formas
Campos de referências complementares: escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro, o nós; corpo gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

MÚSICA

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SOM	<ul style="list-style-type: none"> Fenômeno acústico Som, ruído e silêncio	Perceber e identificar momentos de som, ruído e silêncio.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Propor brincadeiras com interrupções sonoras, chamando atenção para o momento de som e silêncio (brincadeira da estátua, brincadeira da cadeira etc.); Colocar as crianças deitadas no chão, de olhos fechados, ouvindo uma música suave e solicitar que levantem o braço ou a perna no momento de silêncio;
	<ul style="list-style-type: none"> Parâmetros do som ✓ Altura ✓ Duração ✓ Intensidade Timbre 	Perceber e identificar os elementos constitutivos do som: altura, duração, intensidade e timbre.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Explorar momentos de escuta dos sons ao redor, identificando os momentos de som e silêncio; Ouvir, imitar e produzir sons de alturas, durações e intensidades variadas de diferentes fontes sonoras; Diferenciar sons graves e agudos, fortes e fracos, curtos e longos, produzidos por diferentes fontes sonoras;
	<ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras Naturais <ul style="list-style-type: none"> ✓ Corpo e natureza Culturais <ul style="list-style-type: none"> ✓ objetos cotidianos, brinquedos sonoros, instrumentos musicais 	Perceber e identificar diferentes padrões e fontes sonoras naturais e culturais.			<ul style="list-style-type: none"> Gravar voz dos alunos e do entorno sonoro para audição e identificação dos sons; Propor situações em que possam comparar diversos sons, perceber semelhanças e diferenças e classificá-los por critérios; Preparar conjunto de instrumentos musicais ou objetos não convencionais que produzem sons. Manipular os objetos atrás de um anteparo para que as crianças tentem adivinhar por meio do timbre; Brincar de bingo de sons de animais ou sons de instrumentos musicais;

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: traços, sons, cores e formas

Campos de referências complementares: escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro, o nós; corpo gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

MÚSICA

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos da música ✓ Ritmo: pulso e andamento ✓ Melodia 	Conhecer os elementos da música com atividades de apreciação e vivências.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar e fazer sons produzidos com o próprio corpo: balbuciar, bater palma, estalar os dedos, bater os pés, bocejar, espirrar, tossir bater os pés, chorar, gritar, cochichar, roncar etc.; ➤ Ver, ouvir e reproduzir trechos de grupos musicais que realizam músicas com sons corporais e objetos cotidianos (Barbatuques, Tiquequê, Stomp etc.);
	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros musicais ✓ Música folclórica (brincos, parlendas, acalantos, trava-línguas, brincadeiras de roda etc.) ✓ Música infantil ✓ Música popular brasileira ✓ Músicas de outros países e culturas Música erudita 	Perceber e identificar diferentes gêneros musicais.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouvir sons de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia: buzinas, despertador, toque de telefone, sino, apito etc.; ➤ Ouvir sons de diferentes animais por reprodução de áudio e imitá-los; ➤ Ouvir áudios de diferentes paisagens sonoras (uma floresta com animais, sons de ventos nas árvores; uma cidade com barulhos de carros, buzinas etc.), para identificar e desenhar os sons ouvidos; ➤ Fazer expedições para escutar e desenhar mapas registrando suas observações sonoras; ➤ Ouvir e reproduzir histórias com sonoplastias, e solicitar para que as crianças criem sonoplastias a partir de histórias narradas; ➤ Conhecer e manipular diferentes tipos de instrumentos musicais; ➤ Construir instrumentos musicais com materiais alternativos: garrafas, caixas, latas, pedras, grãos etc.; ➤ Acompanhar pulso ou ritmo da música com objetos e instrumentos musicais;

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: traços, sons, cores e formas
 Campos de referências complementares: escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro, o nós; corpo gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

MÚSICA

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CONTEXTO HISTÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico ✓ Fontes históricas (LP's, CD's, Fitas Cassetes, Vitrola etc.) ✓ Músicos e compositores (biografias e produções) ✓ História dos instrumentos musicais 	Conhecer produções humanas sobre música desenvolvida ao longo da história da humanidade.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos de dança e brincadeiras de roda, com acompanhamento de ritmo, pulso e andamento; ➤ Ouvir, repetir e produzir sequências de sons produzidas por instrumentos musicais; ➤ Propor que as crianças se movimentem, reajam corporalmente como se fossem os sons; ➤ Entoar melodias de canções conhecidas substituindo as palavras por sílabas (ex.: "lá, lá, lá"); ➤ Dançar variados gêneros e ritmos de músicas; ➤ Escutar obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países; ➤ Explorar fontes sonoras históricas: fita cassete, LP's, sons de vitrolas; ➤ Apresentar para as crianças histórias de músicos compositores, suas biografias e produções; ➤ Desenhar sons a partir da escuta de diferentes tipos de sons, de ritmos musicais e gêneros.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas
 Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, Relações e transformações

TEATRO

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DO TEATRO	<ul style="list-style-type: none"> • Personagem 	Expressar-se dramaticamente a partir de expressões verbais e corporais.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor vivências de expressões faciais e gestuais em frente ao espelho; ➤ Improvisar expressões faciais visualizando imagens: alegria, tristeza, nojo, fome, raiva etc.; ➤ Imitar e improvisar expressões corporais a partir de imagens e obras de arte; ➤ Movimentar-se ao som de músicas que retratam características sonoras e gestuais dos animais; ➤ Explorar os movimentos corporais por meio de jogos e brincadeiras rítmicas e cantadas; ➤ Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em jogos, atividades artísticas e brincadeiras; ➤ Vivenciar, por meio da mímica, uma ação solicitada para que um grupo tente adivinhar; ➤ Criar pequenas dramatizações para se expressar por meio da fala;
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Expressão verbal: fala ✓ Expressão corporal: gestos, movimentos, facial 	Perceber e identificar personagens e suas formas de expressão: verbal e corporal.	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço cênico 	Perceber e identificar os elementos do espaço cênico: elementos visuais, maquiagem, iluminação e sonoplastia.	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Elementos visuais: cenário, figurino, maquiagem 	Participar de vivências teatrais com criações de elementos visuais, maquiagem, iluminação e sonoplastia.	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Iluminação 		A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sonoplastia: vocal e musical 		A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas

Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, Relações e transformações

TEATRO

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ELEMENTOS DO TEATRO	<ul style="list-style-type: none"> • História ✓ Contos; ✓ Literaturas infantis 	Perceber e Identificar em cenas dramáticas os tipos de histórias: contos, histórias infantis, fatos vividos e fatos imaginados.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Imitar gestos, movimentos, ações falas ou sons de pessoas e animais a partir de histórias narradas ou trechos de cenas; ➤ Disponibilizar caixas com fantasias, adereços, maquiagens, objetos para que as crianças possam se vestir e se expressar;
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fatos vividos ✓ Fatos imaginados 	Participar de vivências teatrais com diversos tipos de histórias: contos, literaturas infantis, fatos vividos e fatos imaginados.	A	A	
MODOS DE COMPOR	<ul style="list-style-type: none"> • Modos de compor ✓ Faz de conta ✓ Improvisação ✓ Jogo dramático 	Perceber e Identificar em cenas dramáticas os modos de compor: faz de conta, improvisação, jogo dramático, máscaras, sombras, objetos e fantoches.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincar com lanternas e projetores para explorar a iluminação do espaço; ➤ Criar cenários e espaços ambientados, com objetos e elementos cenográficos, para que as crianças possam improvisar pequenas cenas;
	<p>Teatro indireto</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Máscaras ✓ Sombras ✓ Objetos ✓ Fantoches 	Participar de vivências teatrais com variados modos de compor: faz de conta, improvisação, jogo dramático, máscaras, sombras, objetos e fantoches.	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE ARTE PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiências de referência: Traços, sons, cores e formas
 Campos de referências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro, o nós; Corpo gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, Relações e transformações

TEATRO

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CONTEXTO HISTÓRICO	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto histórico ✓ Atores ✓ Companhias de teatro ✓ História do teatro 	Conhecer produções humanas sobre teatro desenvolvida ao longo da história da humanidade.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Improvisar pequenas cenas a partir de histórias narradas (contos e literaturas infantis); ➤ Dramatizar situações do dia a dia; ➤ Improvisar a ação de uma situação vivida ou imaginária; ➤ Improvisar histórias a partir de imagens e caixas de objetos; ➤ Manipular fantoches, bonecos e dedoches a partir de histórias narradas; ➤ Utilizar brinquedos, fantoches e máscaras para brincar, conversar, manipular e improvisar pequenas cenas; ➤ Construir fantoches, máscaras e teatro de sombras com materiais diversos (meias, tecidos, sacos de papel, papéis coloridos etc.) para brincar, manipular e improvisar pequenas cenas; ➤ Brincar com luz e formas projetadas nas paredes como fantoches de varetas e mãos; ➤ Apresentar, para as crianças, histórias de atores, peças teatrais, autores e produções teatrais; ➤ Propor a apreciação de pequenos trechos de teatros para identificar os personagens, espaço cênico e a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Berenice. **Música para crianças:** Possibilidades para a educação infantil e o ensino fundamental. Editora Melhoramentos, 2014.

ALVES, Mirella Aires. **Música e ação na educação infantil.** Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2015.

BARBIERI, Stela. Interações: **Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

BAURU, Secretaria Municipal da Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshuko. – Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **As artes no universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da (Org.); LINO, Dulcimarta Lemos ...[et al.] – **As artes do universo infantil.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. Pintando, bordando, rasgando, desenhando e melecando na educação infantil. In: CUNHA, S. R. V. da (Org.). **Cor, som e movimento.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Teatro e dança nos anos iniciais.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **Terminologia de uma nova estética da música.** Porto Alegre: Movimento, 1990b.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar... dançar... e brincar! Ah tocar também! In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da Cunha (org.) **Cor, som e movimento:** a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 1999.

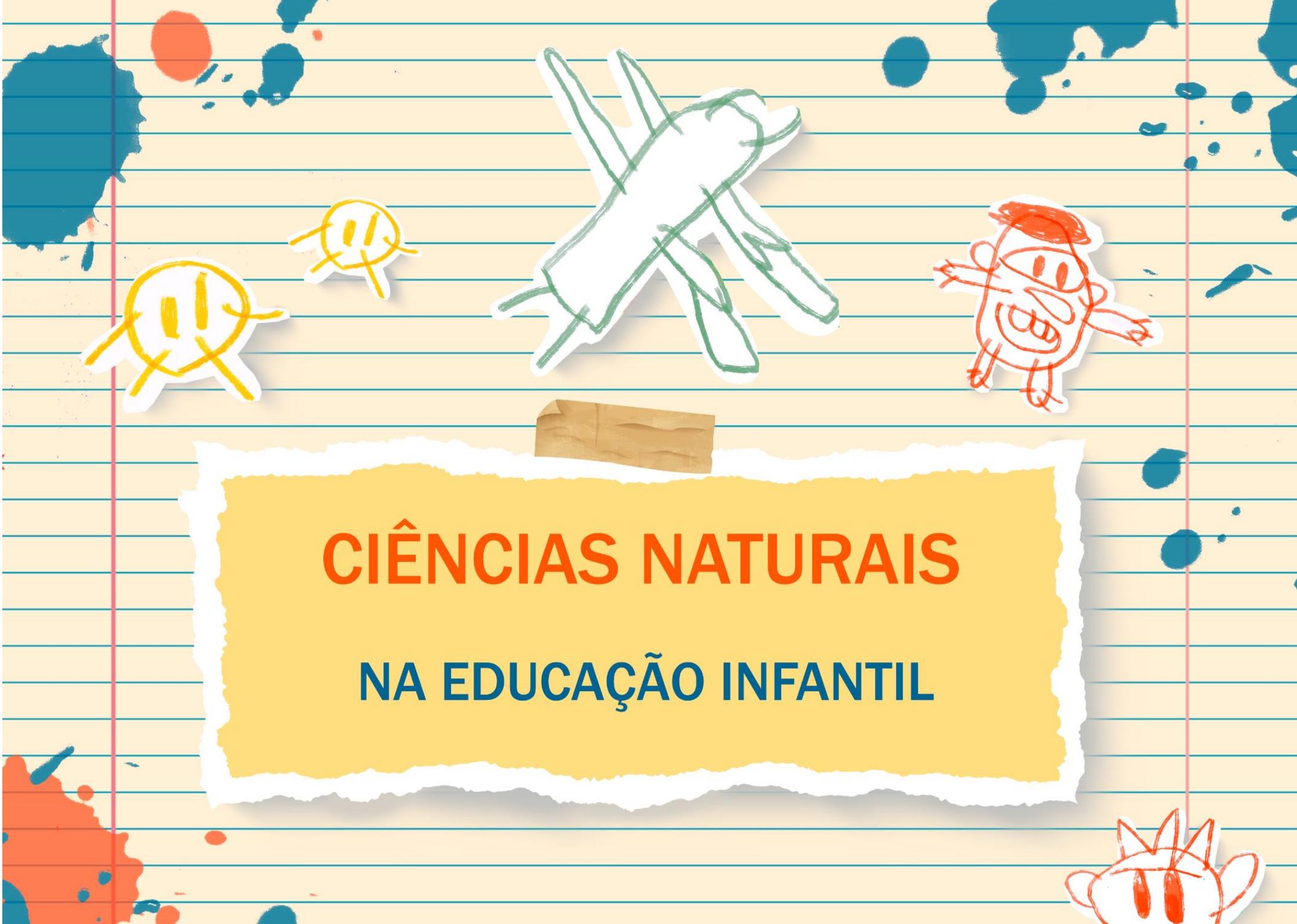
MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte:** a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar:** uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e Criatividade na infância.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.



CIÊNCIAS NATURAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

8 AS CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

8.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Como já apresentado neste documento, o posicionamento, teórico-metodológico, portanto, político-pedagógico, da Rede Municipal de Ensino de Cambé fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, e o ensino de Ciências Naturais pretende consolidar, em parceria com as demais disciplinas contempladas neste currículo, as proposições desta teoria pedagógica.

Por conseguinte, reafirmamos a importância da escola e do trabalho educativo como meio e ação de produção da humanidade nas novas gerações, pela socialização do ensino sistematizado e diretivo. Nos colocamos, também, contra a relativização dos conteúdos, da negação e privatização dos conhecimentos àqueles que se encontram marginalizados socialmente, sem perdermos de vista os limites e as especificidades da educação em relação aos demais complexos sociais. Tal postura nos força a compreender criticamente as relações sociais, a natureza e a relação entre ambas.

Fazer ciência, no sentido amplo do termo, é uma atividade que acompanha a própria história da humanidade, posto que o traço distintivo básico dos seres humanos em relação aos demais animais é que os primeiros necessitam construir as suas condições de existência por uma relação ativa com a natureza, alterando-a e sendo alterado nessa relação. Como sabemos, o marco divisor entre a Pré-História e a história da humanidade foi o aparecimento da escrita, e esta, a forma mais representativa da necessidade encontrada de se registrar os conhecimentos.

Uma vez que o ser humano transforma a natureza por meio do trabalho, ou seja, pela produção da materialidade da vida, tendo em vista a satisfação de suas necessidades e a produção da própria existência, num processo histórico repleto de avanços e incorporações, tal atividade permitiu que o homem desse um “salto” superando uma condição meramente biológica, como é a dos demais animais, que simplesmente se adaptaram à natureza, para a condição de um ser natural eminentemente social. Compreender a gênese do desenvolvimento humano facilita o entendimento do lugar do ensino e da aprendizagem das Ciências Naturais.

À medida que a dimensão social do homem foi se

ampliando, concomitantemente, exigiu-se um progressivo domínio da natureza, da compreensão de seus fenômenos, das condições climáticas, da produção de alimentos, dos usos de recursos naturais, das formas sociais de organização da vida em sociedade, entre outros. Assim a ciência, que surge a partir do trabalho e seus desdobramentos, tem como tarefa principal, ou seja, como função primeira, compreender a vida, tanto no âmbito natural – com a biologia, física, química, etc., – como no social – por meio da sociologia, psicologia, pedagogia, filosofia, economia, política, direito e etc. –, num movimento constante de superação da aparência dos fenômenos, para a sua essência. Portanto, o trabalho científico se realiza na busca pela compreensão dos fenômenos, visando seu ordenamento (classificação) segundo um método, apto a aclarar as leis que regem suas origens, manifestações e desenvolvimento.

Essa superação da aparência foi e continua sendo necessária, uma vez que aquilo que os fenômenos são de fato não se revela naquilo que nossa percepção é apta a captar (baleia não é peixe!). Sendo assim, a atividade científica busca captar as regularidades, os padrões de manifestação; ou por outra, aquilo que os fenômenos são de fato, e os resultados

dessa atividade passam a compor o corpo teórico de conhecimentos referentes a determinado campo científico, ou área do conhecimento. Contudo, os conhecimentos científicos não são imutáveis, posto que subjugam-se aos métodos adotados. Conseqüentemente, com o surgimento de novas formas de investigação, sobretudo resultantes dos avanços tecnológicos, podem ocorrer alterações no referido corpo teórico.

Os resultados desse trabalho intelectual de desvelamento e descoberta da essência dos objetos e fenômenos que culminam na produção científica de conhecimentos, por sua vez, precisam ser repassados às novas gerações levando-se em conta sua historicidade, ou seja, quais conhecimentos sobreviveram ao tempo como confirmados e que, por isso, seguem referendando a prática social da humanidade. Nisso reside o conceito de “clássico” para a Pedagogia Histórico-Crítica, ao defender que à escola compete o ensino desses conhecimentos.

Para tanto, o trabalho pedagógico desde a Educação Infantil precisa criar condições para que as crianças superem uma visão sincrética, portanto, caótica, confusa, desarticulada e não sistemática daquilo que conhecemos, em direção a um

desenvolvimento gradual e qualitativo de apropriações articuladas, organizadas e sistematizadas da realidade, e que subjazem no acervo teórico consolidado das mais diversas áreas do conhecimento científico.

Com essas afirmações, apontamos que o ensino de Ciências Naturais exige uma formação sólida, contínua e engajada dos professores, porque é por meio destes que os alunos iniciam “uma compreensão sistematizada dos fenômenos naturais, de sua gênese, de seu desenvolvimento, de suas transformações, de suas leis, de seu impacto nas sociedades humanas e do impacto das atividades humanas na natureza” (BAURU, 2016. p. 266).

O ensino de Ciências Naturais requer, em primeiro lugar, a identificação e a caracterização de seu objeto de estudo, para isto tomamos como referência as considerações apresentadas no Currículo para Educação Infantil da cidade de Bauru, São Paulo (BAURU, 2016. p. 268).

“O objeto de estudo indica a categoria mais ampla da área para produzir e aplicar seus conhecimentos, desvelando os aspectos da realidade. Tendo em vista que as Ciências da Natureza compreendem áreas como Biologia, Física, Química, Astronomia e Geociências, a definição de seu objeto deve contemplar um

aspecto comum entre suas especificidades. Desse modo, é objeto de estudo do ensino de ciências os fenômenos da natureza em seu processo de permanência e mudança, bem como a relação da sociedade humana com esses fenômenos.”

Destaca-se, pois, que o objeto de estudo de Ciências Naturais compreende os fenômenos da natureza em sua gênese e em seu processo de permanência e mudança, incluindo a relação da sociedade humana com esses fenômenos. Por isso, faz-se necessária a inserção da criança pequena neste universo de conhecimentos ordenados e coerentes, de maneira que seja possível vivenciar, compreender, prever e explicar os fenômenos.

Para que os pequenos se apropriem e entendam que há explicações científicas para os fenômenos naturais e culturais, a base pedagógica não deve relativizar ou secundarizar os conteúdos, sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, com suas proposições, pode garantir a formação educativa a qual almejamos.

A ciência pode ser entendida como uma atividade que busca resolver problemas, mas que não deve ser reduzida somente a este aspecto: é necessário considerá-la também como uma busca pela verdade, pela construção de um

conhecimento seguro e libertador de concepções populares e supersticiosas, requerendo uma atitude lúdica perante as questões da vida pelo prazer de entender como as coisas funcionam (SANTOS, 2012).

Etimologicamente a palavra *ciência* vem do latim *scientia* (conhecimento), o mesmo do verbo *scire* (*saber*) que designa a origem da faculdade mental do conhecimento. Os conhecimentos científicos estão em constantes mudanças uma vez que novas evidências são historicamente descobertas, todavia, isso não pode ser compreendido pela via de um relativismo. Por meio de métodos, a ciência expõe conclusões acerca da realidade, valendo-se de observações cautelosas, de experimentação, análises e resultados a cada tempo histórico e enquanto tais elementos forem confirmados. Os valores subjetivos e de senso comum são suplantados por valores concernentes à própria ciência, isto é, a veracidade e cientificidade da questão estudada.

Desde os mais remotos tempos, dos primórdios da humanidade e das civilizações, há uma busca constante pela compreensão do mundo e seus múltiplos fenômenos. No decorrer da história muitas concepções de ciência surgiram, foram refutadas, incorporadas e superadas, e neste mesmo

processo caminharam as regras e os procedimentos para sua produção, ou seja, os métodos científicos.

Um método científico compõe-se de etapas dispostas de forma sistemática, obedecendo a uma forma sequencial. Embasado por uma determinada filosofia, as etapas do método existem para que haja uma organização do processo de elaboração mental das ações. Assim, em linhas gerais, temos por princípios de método científico: a observação, as hipóteses, as experimentações (método de pesquisa) e a conclusão.

Sendo assim, nesta proposta curricular, as orientações para o ensino de Ciências Naturais terão como norteadores os seguintes direcionamentos metodológicos: observação, experimentação, manipulação, comparação, reflexão, conclusão e registro. Esta proposição tem por objetivo geral a orientação do ensino tendo em vista que os alunos, desde a Educação Infantil, se deparem com as possibilidades explicativas dos fenômenos da natureza. Para respaldar nossas considerações acerca destes encaminhamentos, citamos as afirmações de BAURU (2016, p. 270).

“[...] é importante que não subestimemos a capacidade de compreensão dos fenômenos pela criança da educação infantil, mas que a

consideremos capaz da superação gradual dos conhecimentos espontâneos por meio do ato educativo. É possível e necessário ensinar ciências aos pequenos com estratégias apropriadas para o seu período do desenvolvimento.”

Ensinar a compreender cientificamente o mundo, desde as primeiras etapas de escolarização, colabora com a formação gradativa da consciência dos indivíduos, posto que o saber científico, com seus métodos de investigação, contribuirá para a formação de gerações que, habituadas a este contexto, se posicione criticamente frente a imposições dos condicionantes sociais.

O ensino de Ciências, especialmente os naturais, também precisa nos sensibilizar e nos enriquecer enquanto seres vivos, colocando em destaque a necessidade de respeito à natureza, preservando-a em todas as suas dimensões. Desse modo, que nos seja possibilitado, mesmo na idade adulta, preservar internamente aspectos singulares das crianças, tão especialmente contempladas neste documento, que com seus olhinhos infantis, nunca deixam de se deslumbrar com as belezas, com a riqueza dos detalhes, com as plantas, com os animais, com as formas, com as cores, com as luzes, com os sons, com os cheiros, com os movimentos,

com as múltiplas sensações, numa relação profunda e harmoniosa com a natureza, cultivando uma sensação de plenitude, deslumbramento, gratidão e encantamento pela vida.

8.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a apropriação do conhecimento, ou seja, do saber sistematizado, acontece por incorporação e enriquecimento das produções culturais, mediada pelo trabalho educativo. Nesse contexto, damos ênfase ao conhecimento científico que resulta da investigação dos fenômenos da natureza, uma vez que estes se revelam como o objeto de estudo da disciplina de Ciências Naturais. “Compreende-se por natureza o conjunto de elementos que constitui o universo em toda sua complexidade” (PARANÁ, 2008). Deste modo, iniciar o ensino de Ciências na Educação Infantil é de grande relevância para as crianças, uma vez que, desde muito cedo, buscam explicações para os acontecimentos diários.

Arce, Silva e Varotto (2011 p.24) afirmam que “a criança precisa colocar-se em movimento, precisa explorar

esse universo”, sendo necessária a presença ativa e intencional de um adulto para transmitir os conhecimentos acumulados na existência humana. Assim, as autoras afirmam que o ato de transmitir conhecimentos pode se fazer presente em pequenas ações do dia a dia, como, por exemplo, na introdução dos alimentos ao bebê, no banho, nas trocas de fraldas e etc.

Fotografias 1 e 2: Alimentação



Fonte: CMEI Amábile Ferro Bôscolo (2017 e 2018)

Nesse contexto, os adultos que cuidam de bebês serão seus guias e, em muitos casos, eles apresentarão, pela primeira vez, determinados alimentos, objetos, brinquedos,

cores, canções e outros. Este momento introdutório será responsável pela construção da visão inicial que o bebê formará do mundo e das pessoas no seu entorno (ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011).

Fotografia 3: Higiene - Hora do banho



Fonte: CMEI Eufrauzina Minervina de Jesus (2019)

Pensar o ensino de Ciências para crianças nos convoca a refletir sobre como este processo pode influir na formação de funções psicológicas como percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, etc., oportunizando o desenvolvimento integral dos pequenos. Nesta direção,

Martins (2013, p. 299) explica:

“O desenvolvimento da percepção subordina-se aos vínculos com a realidade e, fundamentalmente, às mediações culturais. A comunicação com o adulto, que dá a conhecer o mundo à criança – destacando a multiplicidade de signos que o constituem ensinando-a a atuar com eles e por meio deles –, é que induz a superação de suas formas elementares em direção ao desenvolvimento da percepção propriamente humana.”

Portanto, promover ações que visem otimizar a percepção da criança acerca dos fenômenos da natureza, disponibilizando-lhe um acervo explicativo, vai ao encontro das inúmeras interrogações lançadas por elas sob a forma dos intermináveis “o que é isso”, “porquês” etc. Ademais, quando tratamos do ensino apto a corroborar o desenvolvimento infantil, é preciso considerar também as especificidades da periodização, compreendendo as idades de 0 a 5 anos, atribuindo especial atenção às principais atividades desencadeadoras de desenvolvimento, denominadas de Atividades-Guia.

Segundo Bauru (2016), temos a Comunicação Emocional Direta, no primeiro ano de vida, como um período muito fértil para as percepções e aproximações embrionárias

com os conteúdos de Ciências. Na comunicação bebê/adulto, aliada às vivências lúdicas, o professor pode oportunizar situações de aprendizagens repletas de sensações, observações, explorações, e experimentações de modo a permitir que os pequenos ampliem os conhecimentos práticos e indiferenciados sobre o seu entorno de maneira ricamente potencializada.

Fotografia 4 e 5: Percepção da realidade e Exploração da realidade, respectivamente



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2019)

Durante o período em que a manipulação de objetos é a atividade dominante, os expedientes manipulatórios devem ser tomados, também, como vias pelas quais o professor interogue, questione, desperte curiosidade etc. na criança

acerca tanto das propriedades dos objetos, quanto sobre as possíveis relações que possuem entre si. Mas, para tanto, não basta a organização objetal do cenário a ser disponibilizado, por isso, ressaltamos a importância da participação direta e da observação atenta do professor.

Fotografia 6: Exploração da realidade.



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2019)

Por exemplo, quando, numa certa situação, uma criança pequena manipula blocos, e ao chutar um deles, faz com que este se mova, em uma percepção direta do mundo real, inclui-se o objeto/bloco, o movimento realizado, a própria

criança e o chão. Note-se que a explicação científica para este fenômeno envolve a compreensão de conceitos relativos à massa, força, fricção, velocidade e aceleração. Assim, a partir de uma brincadeira corriqueira, o professor pode propor desafios que levem os pequenos a pensarem sobre os seguintes questionamentos: “se você chutar um bloco menor, como fez com o primeiro, este vai mais longe ou mais perto? Se você chutar o mesmo bloco, com menos força, o que acontecerá? Tendo assim, primícias para realizar um planejamento intencional e sistematizado acerca de conteúdos de Ciências.

Fotografia 7 e 8: Experimentação de texturas.



Fonte: CMEI Waldomiro Moreira Gomes (2020) e CMEI Irmã Dulce (2019), respectivamente.

Desse modo, expor as crianças, no início da infância, às atividades de Ciências, com ricas informações verbais e não verbais, contribuirão para a formação embrionária de conhecimentos que serão transformados, progressivamente, em conceitos mais elaborados (ESHACH, 2006 *apud* ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011).

Em consonância com Arce, Silva e Varotto (2011), enfatizamos a importância de se introduzir conceitos, de se deter num olhar mais aprofundado, de valorizar uma dada situação, ou ainda, chamar a atenção para os fenômenos diários do mundo mostrando-os como **noções essenciais** ao ensino de Ciências, noções estas que subsidiarão a formação futura de conceitos científicos.

A exemplo, quando o professor for ao parque, solário ou para uma parte externa da escola, com a intenção de observarem o sol, no diálogo com as crianças, pode nomear corretamente os elementos naturais, fazer com que observem os raios solares, bem como estes tocam as superfícies, mostrando-lhes a presença e a intensidade de calor, entre outros. Quando for a uma horta, mostrar as diferenças entre insetos e plantas, tais como: uma é presa ao chão, os outros podem se locomover; as cores das plantas são peculiares

comparadas as dos insetos; as formas e estruturas corporais são bastantes diversificadas e adaptadas, assim como as similaridades: ambos reagem à luz ou ausência desta, ao vento, a chuva e etc. Na sala de aula, o professor deve mostrar as diferentes texturas, pesos e formatos dos materiais, distâncias e quantidades, perceber a entrada da luz solar e as diferentes posições do sol durante a aula, as condições climáticas, enfim, despertar nas crianças a observação e a análise de fenômenos naturais e culturais e suas relações.

Fotografia 9: Observação dos elementos naturais.



Fonte: Escola Rural Municipal Dom Pedro II (2019).

Quanto à atividade-guia de brincadeira de papéis sociais (3 a 6 anos aproximadamente), a Natureza e seus conhecimentos podem adquirir uma função de destaque, pois

este período é fortemente marcado pela consolidação de determinadas conquistas advindas dos períodos anteriores, principalmente a partir dos 4 anos, com maior desenvolvimento da consciência sobre os fenômenos do mundo e sobre si mesmas. Cresce também a necessidade de compreender as relações interpessoais, de participação na vida e nas atividades dos adultos. A linguagem assume papel cada vez maior na comunicação e “como ferramenta do pensamento, como substrato da atividade intelectual humana, pela qual se torna possível o planejamento de atividades, sua realização e comparação de seus resultados às finalidades propostas” (MARTINS, 2013, p. 69). Querer saber a finalidade dos fenômenos (o para quê das coisas), e os motivos (por que), mesmo que em níveis elementares, caracterizam esta importante etapa.

Tais características e interesses se aproximam das proposições contempladas na base do método científico, de sorte que os processos de observação, experimentação, manipulação, análise, comparação, reflexão, conclusão e registro também podem e devem subsidiar o ensino de Ciências Naturais.

Fotografia 10: Produção de horta.



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2019).

Fotografia 11: Plantio de flores.



Fonte: CMEI Pref^o Eustachio Sellmann (2019).

Os jogos de papéis ou jogos simbólicos, contando com direcionamento docente, contemplam inúmeras situações de aprendizagem das Ciências Naturais inserindo conteúdos para compreensão dos fenômenos e suas transformações, dentre os quais é possível tomar como exemplos: a atividade física em diferentes etapas do ciclo da vida humana; as condições de sobrevivência em situações climáticas ou econômicas adversas; a vida terrestre sem algum dos elementos abióticos; utilização, cuidados e desperdício da água; transformação do meio ambiente; as fases da vida de determinados seres vivos, entre muitos outros. O professor proporá regras gerais e específicas para o jogo, estabelecerá a lógica e o encadeamento de ações, direcionará os papéis a serem

protagonizados, inserirá gradativamente situações complexas entre outras.

Embora a atuação docente seja propositora, isso não é impedimento para a manutenção da ludicidade necessária aos jogos simbólicos, nem para a participação ativa dos alunos, podendo-se inclusive estabelecer combinados coletivos.

Fotografia 12: Representação do ser vivo borboleta.



Fonte: CMEI Rosa Raminelli de Oliveira (2018).

Outro aspecto importante a ser considerado nas aulas de Ciências são os *experimentos*, compreendidos, no âmbito da Educação Infantil, como conjunto de atividades experimentais que o professor pode utilizar para apresentar e ensinar os conteúdos da disciplina. Nestas situações de aprendizagem, poderá estabelecer as etapas de investigação

anteriormente citadas (observação, experimentação, manipulação, comparação, reflexão, conclusão e registro).

Fotografia 13: Ensino do banho



Fonte: CMEI Amábile Ferro Bôscolo (2018)

Fotografia 14: Experimento com a luz e calor do sol



Fonte: CMEI Jamile Aiub Haully (2019)

Os referidos *experimentos* podem ser de demonstração ou de reprodução dos experimentos históricos ou virtuais. Os de demonstração objetivam apresentar, mostrar e discutir um determinado processo, conteúdo, fenômeno ou conceito, como: investigar o desenvolvimento de plantas em ambiente arejado e com luz solar, e em ambiente fechado e sem exposição à luz do sol; observar o tempo de evaporação da água em recipientes; acompanhar o processo de

decomposição de vegetais; etc. Já a reprodução de experimentos históricos, demonstra experiências consolidadas pela ciência, as quais comprovaram determinados fenômenos e leis. Dentre muitos, podemos citar a importância do oxigênio no processo de combustão, a existência do ar, a propriedade geral da matéria, impenetrabilidade (dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço), o ciclo da água etc. E também os experimentos virtuais que apresentam procedimentos científicos que não são possíveis de serem realizados em sala de aula. Para esses casos, podem ser utilizadas diferentes mídias.

Fotografia 15 e 16: Experimento com plantas na ausência da luz solar e Plantio de sementes, respectivamente.



Fonte: CMEI Jamile Aiub Hauly (2019)

Um experimento carrega consigo o perceptível, porém deve estar acompanhado do processo dedutivo e investigativo, o que exigirá da criança, com mediação do professor, o planejamento mental. Se o professor, no ensino de Ciências, conduz a criança a avançar em níveis que requeiram o planejamento mental, o trabalho com imagens, o elenco de passos e o levantamento de hipóteses, construídos prévia e mentalmente antes da execução, potencializarão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ora já citadas (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011).

Fotografia 17: Realizando experimentos



Fonte: CMEI Aquarela (2020)

Arce, Silva e Varotto (2011) reafirmam que o professor da Educação Infantil pode contribuir para que a criança pense cientificamente introduzindo em seus diálogos pequenas

frases, como: “*Como poderíamos saber isto?*”, “*Que hipóteses podemos levantar?*”, “*O que aconteceria se...?*” “*Qual resultado obtivemos?*” “*Como podemos confirmar?*”, “*O que podemos fazer para conferir?*” “*E se mudássemos...?*”

Fotografias 18 e 19: Conhecimento científico



Fonte: CMEI Antonio de Oliveira Geraldo (2019)

Desse modo, os educadores ajudarão a criança a se lançar a horizontes mais amplos e abstratos, e como propõem Arce, Silva e Varotto (2011) eles trabalharão para além do concreto observável e perceptível, promovendo, assim, o desenvolvimento infantil. Além disso, é necessário registrar que o caminho para o ensino de Ciências deve ser permeado pelas questões avaliativas, considerando que a avaliação deve ser um instrumento a serviço do planejamento do professor e

da promoção da aprendizagem, conforme disposto no item sobre Avaliação da Aprendizagem, no presente Currículo.

Fotografia 20: Conhecimento científico



Fonte: CMEI Amábile Ferro Bôscolo (2019)

Marsiglia e Magalhães (2014, p. 1320) afirmam que:

“[...] o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive”.

Assim, a avaliação precisa se voltar à verificação da aprendizagem. Desse modo, ela não pode acontecer por meio de um único instrumento. Devem-se planejar ações e situações para que seja possível constatar se a criança está aprendendo e, quando necessário, replanejar ações de maneira a potencializar ainda mais o que está sendo ensinado. Há que se pensar, também, no estabelecimento de critérios claros e objetivos da avaliação, tanto para os pequenos como para o professor. Tais objetivos devem estar contemplados no planejamento pedagógico posto que esses permeiam os conteúdos.

Nesse sentido, é importante dizer que a seleção de conteúdo, o encaminhamento metodológico e a clareza dos critérios de avaliação elucidam a intencionalidade do ensino. A diversidade de instrumentos e as técnicas de avaliação possibilitam aos estudantes variadas oportunidades e maneiras de expressar seu conhecimento. Assim, cabe ao professor o esforço em refletir: o que se objetivou ensinar? Por quais razões? Qual a maneira mais eficaz de avaliar a aprendizagem almejada?

Nesta proposta curricular, esperamos que as aulas de Ciências Naturais sejam momentos especiais para a aquisição

de conhecimentos científicos, percepções acuradas e desenvolvimento de apreço pela aprendizagem escolar.

8.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS

8.3.1 Organizador Curricular de Ciências Naturais para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SER HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo Humano ✓ Reconhecimento das partes e funções. ✓ Esquema corporal. ✓ Órgãos dos sentidos. ✓ Higiene corporal. 	Apontar as partes do corpo, como: nariz, boca, olhos, orelhas, mão, pé.	I	I	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para trabalhar a identificação das partes do corpo, o professor deverá explorar as partes externas, utilizando fantoches, músicas, adesivos para marcá-las, bonecos articulados, literaturas relacionadas e confecção de bonecos. ➤ Os momentos de higiene corporal (banho, trocas, escovação) são propícios para se trabalhar as partes do corpo, nomeando-as e identificando-as. O professor pode propor brincadeiras com o uso dados educativos, que trazem as partes do corpo em suas faces. ➤ O professor poderá realizar diversos procedimentos frente ao espelho, para que os alunos se reconheçam, observem as suas características físicas e a dos colegas. ➤ Os jogos de quebra-cabeças são excelentes recursos para os alunos realizarem a composição do esquema corporal. ➤ Fazer o contorno do corpo, recortá-lo, vesti-lo e delinear suas feições.
		Reconhecer as partes do corpo.	I	I	A	A	
		Nomear as partes do corpo.	I	I	A	A	
		Conhecer as suas próprias características físicas, bem como as características dos colegas.		I	I	A	
		Identificar e explorar sua própria imagem no espelho, com mediação do professor.	I	I	A	C	
		Explorar o próprio corpo para conhecê-lo, sentindo os seus movimentos, ouvindo os sons que ele pode produzir (sons da boca, mãos, pés, dedos, etc.).	I	I	I	A	
		Representar o esquema corporal utilizando vários recursos.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SER HUMANO		Conhecer os órgãos dos sentidos e identificar que eles são responsáveis pela audição, tato, paladar, olfato e visão.		I	A	A	➤ Para a realização de atividades que envolvam os órgãos de sentido, o professor poderá optar por jogos de adivinhações: tapar a visão, experimentar e sentir alimentos e odores diversificados, manusear produtos com texturas distintas.
		Experienciar situações coletivas com objetos que estimulem a percepção visual, tátil e sonora.	I	I	A	A	➤ O professor poderá propor momentos em que os alunos identifiquem, classifiquem os produtos de higiene pessoal/corporal de outros produtos ou objetos.
		Perceber, por meio dos sentidos, os atributos dos objetos.		I	A	C	➤ Utilizar os momentos de rotina para que os alunos possam aprender a higienizar-se, o professor deve ser o modelo para exemplificar as ações de cuidados, ensinando-os a lavagem correta das mãos, por exemplo.
		Distinguir os alimentos com sabores: doce, azedo, amargo e salgado.		I	I	A	➤ O professor deve propor brincadeiras para mostrar os objetos de higiene pessoal, escondendo-os em lugares pré-definidos para os alunos encontrarem.
		Identificar alimentos com sabores, cores e texturas diferentes, aprimorando, gradativamente, o paladar.	I	I	A	A	➤ Deverão ser propostas atividades para que os alunos percebam e ouçam os sons produzidos pelo próprio corpo. O professor deverá apresentar as possibilidades existentes, demonstrando, em si mesmo, as formas gestuais e sonoras acerca dos ruídos que desejar produzir: bater palmas, estalar dedos, língua, assoprar...
		Conhecer que os sons que rodeiam o nosso meio são identificados pela audição.	I	I	A	A	➤ Para que os alunos desenvolvam autonomia com o seu corpo, alimentação e higiene, o professor poderá propor atividades utilizando bonecas(os) para que as crianças possam vesti-los/despi-los e simbolizar os hábitos de higiene, como escovar os dentes, lavar o rosto, mãos, ...
		Manusear materiais com texturas e temperaturas diversificadas percebidas pelo tato.	I	I	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SER HUMANO		Sentir o odor de diferentes elementos.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cuidar gradativamente da higiene pessoal (limpar o nariz, lavar as mãos, usar o banheiro com autonomia, pentear os cabelos e apropriar-se de gestos envolvidos no ato de calçar meias e sapatos, vestir o agasalho etc.) ➤ É importante que as crianças bem pequenas participem de situações nas quais possam: identificar o cuidado do seu próprio corpo, reconhecendo, por exemplo, a necessidade de higienizar as mãos, o rosto, ou solicitando ajuda, caso seja necessário; se adaptar a rotinas básicas de cuidado em um contexto diferente do de sua casa. ➤ Com os bebês, o professor poderá trabalhar a autonomia em diversos momentos, tais como, por exemplo, segurar a mamadeira, segurar sua fralda, ajudar esticando os braços ou as pernas ao se vestir, realizar algumas ações de cuidado de si mesmos e de satisfação de suas necessidades e desejos em situações, como colocar o casaco ao sentir frio, solicitar água ao sentir sede, buscar aconchego ao sentir sono etc., sempre com a segurança de estar acolhido pelo(a) professor(a), que responde e valoriza suas iniciativas.
		Perceber a necessidade e importância de limpar-se, lavar as mãos, vestir-se e alimentar-se com crescente independência.	I	I	A	A	
		Realizar os cuidados com o próprio corpo, por meio de ações simples de higiene corporal.		I	I	A	
		Identificar objetos utilizados na realização da higiene corporal, bem como os locais onde são realizadas ações de higiene pessoal.		I	I	A	
		Reconhecer que os hábitos de higiene são importantes para o bom funcionamento do corpo e devem ser realizados diariamente.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SER HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> Educação alimentar 	Conhecer os diferentes tipos de alimentos existentes, bem como a importância deles para a saúde dos seres vivos.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> O professor apresentará os alimentos, conforme forem aparecendo no cardápio de refeições dos alunos, nomeando-os, mostrando e explicando as suas principais características.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Origem dos alimentos (vegetal/ animal) 	Identificar alimentos de origem animal e vegetal.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> O preparo e cultivo de hortas, com os alunos maiores, possibilitam que eles vivenciem e aprendam de onde vem alguns tipos de alimentos, tais como as hortaliças, os tubérculos, dentre outros. Por meio de imagens de animais, o professor poderá explicar à turma quais alimentos cada um pode nos fornecer.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consistência e sabor dos alimentos. 	Perceber a diferença entre alimentos líquidos, pastosos e sólidos.	I	I	A	C	<ul style="list-style-type: none"> O professor poderá realizar atividades em que os alunos tenham a oportunidade de experimentar o sabor e a textura dos alimentos - poderão ser utilizados os alimentos que já estão inseridos no cardápio.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Higiene dos alimentos. 	Conhecer a necessidade da higienização dos alimentos para a saúde dos seres humanos.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Sobre a experimentação dos alimentos, o professor apresentará aos bebês diferentes refeições, nas quais serão exploradas as diversas consistências e sabores.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hábitos alimentares saudáveis 	Participar de práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de água, frutas, legumes, saladas e outros.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Para que os alunos possam aprender sobre a higienização dos alimentos, o professor poderá propor uma visita à cozinha para verificarem como as cozinheiras higienizam os alimentos servidos. Ao servir a água para os alunos, nos momentos de hidratação, ressaltar a importância dessa para o funcionamento do corpo.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SERES VIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Seres vivos e seres não vivos 	Perceber a existência de diferentes tipos de seres vivos, observando animais e plantas.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para conduzir o trabalho sobre locomoção dos animais, o professor poderá propor momentos em que os alunos assistam pequenos vídeos demonstrando os animais em movimento, aliando ao seu habitat. ➤ O conteúdo “animais e seu habitat” poderá ser abordado por meio da utilização de jogos da memória, dominós, quebra-cabeças, livros de literatura infantil, todos relacionados a esse tema. ➤ O professor poderá apresentar os tipos de animais (domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres), por meio de imagens, vídeos, relacionando-os ao seu habitat. ➤ Ao trabalhar com as plantas, o professor poderá apresentar seus diversos tipos, tais como: hortaliças, flores, árvores. ➤ Realizar atividades as quais envolvam o plantio, o cultivo e o cuidado com plantas, sejam elas frutíferas, ornamentais, entre outros tipos. ➤ Atividades como regar, aguar, plantar sementes ou mudas são ótimas oportunidades para se trabalhar com os pequenos.
	<ul style="list-style-type: none"> Identificação dos seres vivos e seres não vivos 	Compreender que existem os seres não vivos, os quais destacam-se os elementos: água, ar e solo.		I	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Animais: características, habitat e locomoção 	Conhecer as principais características presentes entre os animais.		I	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Animais: características, habitat e locomoção 	Perceber o tipo de locomoção entre os animais.			I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Identificar o hábitat dos animais. 				I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Domésticos e selvagens 	Distinguir os animais domésticos, animais selvagens, aquáticos e terrestres.			I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Aquáticos e terrestres 				I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Plantas: Características gerais. 	Conhecer diferentes tipos de plantas.		I	I	A	
	Perceber o crescimento das plantas e realizar ações de cuidados com elas.		I	I	A		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais da Água: ✓ Importância e utilidade 	Reconhecer a importância da água para os seres vivos.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para os bebês poderão ser propostas atividades que envolvam o contato com a água, tais como: banho de banheira, banho de mangueira, bacia, transferência de água em recipientes diversos, algodão umedecido com água. ➤ O professor poderá exemplificar por meio de imagens, vídeos ou demonstrações reais em quais situações a água é utilizada. ➤ O professor poderá explicar sobre a importância que o solo possui em nosso meio, demonstrando as plantas, as construções, o chão que pisamos, dentre outros exemplos de sua utilização. ➤ O professor poderá propor práticas em que os alunos possam manusear e brincar com diferentes tipos de solo: areia, terra, argila, sentindo sua textura, temperatura, observando as cores e sensações. ➤ Ao manusear, brincar com a terra, atrelada à água, as crianças poderão descobrir o barro que se forma, sendo possível a construção/modelação dos mais variados tipos de esculturas e castelos de areia. ➤ Propor aos alunos maiores, atividades em que eles percebam que o ar é importante para respirarmos. Realizar e explicar os movimentos do ar: inspiração e expiração. ➤ Procedimentos com a utilização do secador de cabelo, ventilador, apito, sopro com canudos, sopro de velas, encher bexigas, são ótimos recursos para se trabalhar com a existência do vento (ar em movimento). ➤ Para as crianças maiores, brincadeiras como pipa, aviãozinho, cata-vento, são grandes aliadas para o ensino do elemento AR/VENTO. ➤ O professor pode promover momentos de cuidados com as plantas (regar, aguar, retirar “matinhos”, etc.), acompanhando seu crescimento e também ações de preservação dos animais.
		Perceber a utilização da água para as necessidades humanas: higiene, alimentação, hidratação, limpeza, transporte, etc.		I	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais do Solo: ✓ Importância e utilidade ✓ Tipos diferenciais de solo 	Perceber a importância do solo em nosso meio.		I	I	A	
		Conhecer as diferentes formas de utilização do solo pelos seres vivos.			I	A	
		Conhecer os diferentes tipos de solo: arenoso, argiloso e húmico.				I	
	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais do Ar: ✓ Importância do ar para os seres vivos ✓ Vento (Identificação) 	Perceber a existência e importância do ar em nossa vida, principalmente na respiração dos seres vivos.			I	I	
	Identificar a utilização do vento nas atividades cotidianas: transporte, brinquedos.				I		
<ul style="list-style-type: none"> • Preservação do ambiente 	Desenvolver ações referentes aos cuidados com o meio ambiente.		I	I	A		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
UNIVERSO	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Solar 	Perceber que o sol produz luz e calor.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma possibilidade de atividade com o conteúdo “Sol”, é o trabalho com a projeção de sombras, ao ar livre, contornos das sombras, a partir de riscadores distintos ou água.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sol: fonte de luz e calor ✓ Satélite Lua 	Identificar e nomear os astros sol e lua.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Levar as crianças para a parte externa e apontar os astros lua (quando surgir durante o dia) e o sol, pronunciando o seu nome corretamente.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Noções de Dia e noite ✓ Temperatura (Quente e frio) 	Observar a presença ou ausência dos astros (lua e sol), e que estes surgem e desaparecem do nosso campo de visão.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Outra forma para contemplar o conteúdo “Sol” é explorando o seu aquecimento: atividades utilizando desenhos realizados com água em superfícies que se secam com a luz solar. ➤ Projetar um foco de luz (lanterna) sob faces distintas do globo simulando dia e noite.
		Diferenciar dia e noite.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tomar banho de sol, explorando o ambiente e o espaço.
		Reconhecer as temperaturas (quente/calor e frio).		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Para ressaltar a importância do Sol aos seres vivos, ao se tratar das crianças bem pequenas, o professor poderá exemplificar, por meio de imagens e vídeos, que os animais, as plantas, os seres humanos necessitam muito de sua existência, até mesmo para o próprio ciclo da água.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações. Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
UNIVERSO		Identificar as vestimentas apropriadas de acordo com a temperatura.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor deve proporcionar momentos em que os alunos percebam a ausência e presença da luz solar, tornando o ambiente claro ou escuro, fechando ou abrindo janelas, cortinas, iluminando com lanternas. ➤ Para as crianças maiores, o professor poderá explorar o conteúdo “Lua”, por meio de imagens, vídeos explicativos e observações no espaço externo da escola. Faz-se necessário e importante ressaltar que o surgimento desse satélite pode acontecer tanto no período noturno, quanto no diurno. ➤ Com as crianças maiores, para se trabalhar o dia e a noite, o professor pode propor momentos com vídeos, imagens e livros de literatura infantil, a fim de demonstrar atividades que possam ser realizadas durante esses períodos; porém, deve-se explicar que, às vezes, há aquelas que podem ser realizadas em ambos – por exemplo, “dormir”. ➤ Sobre o conteúdo temperatura (quente e frio), propor atividades em que o professor possa direcionar os alunos nas vestimentas, exposição do corpo ao clima, tanto em momentos de altas temperaturas, quanto nas baixas.

8.3.2 Organizador Curricular de Ciências Naturais para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.</p> <p>Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CORPO HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> • O Corpo Humano ✓ Partes do corpo e suas funções ✓ Órgãos dos sentidos e suas funções ✓ Higiene e cuidados com o corpo ✓ Esquema corporal ✓ Características físicas: semelhanças e diferenças 	Identificar e nomear partes do corpo humano e relacionar a suas funções.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor poderá planejar momentos em que as crianças possam dramatizar situações em que apareçam os cuidados que devemos ter com nosso corpo. ➤ Utilizar livros literários infantis e paradidáticos para abordar com os alunos sobre os cuidados do corpo: higiene, prevenção de acidentes. ➤ Representação, por meio de dramatização, fantoches, dedoches em que tenham que demonstrar a função dos órgãos dos sentidos: tato, audição, gustação e olfato. ➤ Representações do corpo humano e de suas funções por meio de desenho. ➤ Confeccionar bonecos articulados utilizando meias, papéis, jornal e sucatas, a fim de representar o corpo humano. ➤ O professor poderá planejar intencionalmente momentos de recreação em que as crianças irão correr, pular, brincar de roda, de morto/vivo, de dentro/fora com intuito de trabalhar com a percepção do corpo humano. ➤ Agrupar as crianças de duas em duas para que uma faça o contorno do corpo da outra e, a partir de questionamentos do docente, levá-las perceber as partes do corpo, nomeando-as e completando com elementos que faltam, fazendo comparações quanto ao tamanho, entre outros aspectos que o professor julgar pertinente e necessário destacar.
		Perceber as possibilidades motoras, sensoriais e expressivas do corpo humano.	A	C	
		Perceber o próprio corpo e o dos outros.	A	C	
		Identificar quais são os órgãos dos sentidos e relacionar sua função.	A	C	
		Representar o esquema corporal, expressando-se de diferentes formas e contribuindo para construção de sua imagem.	A	C	
		Identificar e respeitar diferenças e semelhanças entre as características de si e dos outros.	A	C	
		Cuidar de sua apresentação pessoal e higiene corporal.	A	C	
		Identificar e nomear objetos utilizados na realização da higiene pessoal.	C		
		Reconhecer a importância da higiene pessoal para a saúde humana.	A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CORPO HUMANO	✓ Etapas do desenvolvimento e transformações corporais	Valorizar suas próprias características e as dos outros.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor realizará leituras de livros de literatura infantil em que poderá abordar a importância e função dos alimentos. Poderá ser utilizado figuras, objetos que representem alimentos, fotografias, vídeos ou o próprio alimento com intuito de apresentá-los, de modo que os alunos identifiquem os tipos e os classifiquem quanto a sua origem. ➤ Atividades em que as crianças visualizem imagens de frutas, legumes, verduras e cereais contribuirão para que conheçam a variedade existente, como também classifiquem quanto sua diferença e preferência, para que depois possam montar um mural. ➤ Por meio das refeições realizadas no próprio CMEI, o professor poderá aproveitar para proporcionar experiência às crianças de se servirem, chamando a atenção para a variedade de alimentos e quantidade que conseguimos comer, evitando o desperdício. ➤ Para que as crianças possam perceber a diferença dos alimentos in natura e industrializados, devem ser realizados momentos de experiência em que elas poderão comparar, por exemplo, milho enlatado e uma espiga de milho. Por meio de diferentes questionamentos, o professor irá conduzir o pensamento das crianças para que percebam as diferenças quanto a validade, o sabor, os aspectos visuais, entre outros.
		Reconhecer diferenças e semelhanças das pessoas quanto a cabelo, pele, olhos, altura, massa, outros.	A	A	
		Expressar-se corporalmente por meio de situações de brincadeiras, gestos e movimentos.	A	C	
		Identificar transformações ocorridas com relação ao corpo, por meio da passagem do tempo.	I	A	
	✓ Educação alimentar: Origem dos alimentos ✓ Hábitos alimentares (frutas, verduras, legumes, cereais e carnes) ✓ Higiene dos alimentos	Identificar e nomear os alimentos de origem animal e vegetal.	A	C	
		Conhecer diferentes tipos de alimentos (legumes, verduras, frutas, carnes, entre outros) considerando sua importância nutricional.	A	A	
		Diferenciar alimentos in natura dos alimentos industrializados.	A	A	
		Observar as transformações produzidas nos alimentos por meio do cozimento.	A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CORPO HUMANO	✓ Aproveitamento e desperdício dos alimentos	Conhecer e valorizar a cultura alimentar local.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizando-se de recursos audiovisuais ou fotografias e figuras, o professor falará sobre a cultura alimentar local, destacando as comidas típicas. ➤ Utilizar músicas para o trabalho sobre seres vivos e não vivos propicia diversas sistematizações, pois a criança poderá ser provocada a descobrir, imitar, dramatizar, completar ou destacar, conforme a solicitação do professor. ➤ Criar condições para que as crianças possam experienciar situações com seres vivos, por meio de vídeos, manipulações, vivências e a partir desses momentos enriquecer seus conhecimentos com relação a cada conteúdo estudado. ➤ Com o conteúdo animais, poderá propor diferentes atividades, partindo de leituras de livros literários, fantoches, máscaras, fantasias, ilustrações, etc. em que promova a discussão das características dos animais, habitat e alimentação. A atividade poderá ser enriquecida com dramatizações e imitações de animais estudados.
	✓ Transformação dos alimentos	Desenvolver hábitos de uma alimentação saudável.	A	A	
	✓ Cultura alimentar local	Compreender a importância da higiene alimentar para evitar problemas de saúde.	A	C	
SERES VIVOS	• Seres vivos e Seres não vivos	Perceber os seres vivos possuem ciclo de vida, reconhecendo suas diferentes fases.	A	A	
	✓ Fases/ciclo da vida (nascimento, crescimento, reprodução, morte e decomposição)	Distinguir características básicas dos seres vivos e não vivos.	A	A	
	✓ Importância dos seres vivos ✓ Características dos seres vivos e não vivos	Classificar e observar os seres vivos e não vivos.	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
SERES VIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Animais: ✓ características, habitat e modo de vida ✓ Domésticos e selvagens ✓ Aquáticos e terrestres 	Distinguir e nomear os animais entre domésticos, selvagens, aquáticos e terrestres.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar uma pesquisa sobre quem tem animais domésticos e, baseado nos dados coletados, montar um infográfico sempre com questionamentos para que, a partir da atividade, possa conduzir a aprendizagem das crianças. ➤ Solicitar que os alunos classifiquem os animais utilizando as figuras para formar um mural ou cartaz. Também poderá proporcionar que esculpam com argila, biscuit ou massinha de modelar os animais trabalhados, questionando-os sobre suas características físicas. ➤ Especificamente para se trabalhar com plantas, o professor poderia também propor o plantio de uma hortaliça, em que os alunos poderiam observar e registrar as fases para concluírem sobre as fases/ciclo de vida. Com essa atividade, o professor também poderá trabalhar a importância do solo, destacando uma sua utilização para os seres humanos.
		Identificar o hábitat e fonte de alimentação dos animais.	A	C	
		Classificar os animais conforme sua característica de locomoção.	A	C	
	<ul style="list-style-type: none"> • Plantas 	Nomear partes das plantas e relacionar as suas funções.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Partes da planta: raiz, caule, folha, flor, fruto e semente 	Registrar observação e descobertas do ciclo de vida das plantas.	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Suas características e hábitat 	Conhecer o processo de germinação de algumas plantas.	I	A	
		Conhecer diferentes formas de reprodução das plantas (mudas e sementes).	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais da Água ✓ Ciclo da água ✓ Onde encontramos ✓ Importância da água para os seres vivos ✓ Utilidade e economia da água. ✓ Preservação e poluição 	Reconhecer onde a água é encontrada e sua importância para sobrevivência dos seres vivos.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Em roda de discussão, despertar nas crianças o interesse e a necessidade de realizar pequenas ações que contribuam com a preservação do ambiente, como: não jogar lixo no chão, selecionar os lixos de acordo com suas embalagens, reutilizar algumas embalagens evitando que virem lixo. ➤ Utilizando de leituras de literatura infantil, proporcionar momentos que constatem ações que não são benéficas para o meio ambiente como: poluição do ar, solo e água; a partir disso, discutir as melhores maneiras para que as crianças do CMEI e seus familiares possam contribuir para uma mudança de postura. ➤ O trabalho com o conteúdo “solo” também deverá ser a partir de experiências. Serão apresentados, aos alunos, os diferentes tipos de solo (como argiloso e arenoso), para que, por meio das experiências, eles possam perceber a diferença entre os dois, descobrir a função e onde podem ser encontrados. ➤ Proporcionar vivências pelas quais as crianças identifiquem as diferentes formas de interações entre organismos vivos (plantas, animais), clima, solo, água etc. Para isso, pode-se recorrer à análise de jardins, aquários, lagos/rios, florestas, dentre outros. ➤ Planejar diferentes atividades em que o aluno possa comprovar a existência do ar e compreender que não o vemos, mas sentimos e percebemos sua presença. Realizar experiências como: encher um saco transparente, para que percebam que o ar ocupa um espaço no saco; soprar a mão e sentir o ventinho; soprar a comida para esfriá-la;
		Identificar a utilização da água para as necessidades humanas.	A	C	
		Diferenciar as formas em que a água se apresenta na natureza (sólida, líquida e gasosa).	I	A	
		Reconhecer a importância de se preservar a água.	A	C	
	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais do Solo ✓ Tipos de solo (arenoso, argiloso, etc.) seco/úmido ✓ Utilização do solo pelos seres vivos ✓ Preservação e poluição 	Identificar alguns tipos de solos, de acordo com suas propriedades.	A	A	
		Conhecer a importância do solo para a sobrevivência dos seres vivos.	A	A	
		Reconhecer as diferentes formas de utilização do solo.	A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Funções vitais do Ar ✓ Importância do ar para os seres vivos (respiração) ✓ Vento (identificação e utilização) ✓ Preservação e poluição 	Identificar a importância do ar para os seres vivos.	A	A	<p>brincar de fazer bolinhas de sabão; encher bexiga, a fim de perceber seu volume e deixar o ar escapar; colocar um copo em uma bacia com água e perceber a formação de bolhas, que justificam a presença de ar; observar o balanço das folhas das árvores, dentre outras.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar notícias, reportagens, vídeos, etc. que demonstrem ações humanas danosas para os ecossistemas (desmatamentos, erosões, queimadas, assoreamento de rios e lagos, destruição de matas ciliares etc.) e suas consequências. ➤ Confeccionar um mural coletivo para que cada nova informação obtida seja registrada e ilustrada. ➤ Para o trabalho com a preservação do meio ambiente, o professor poderá apresentar vídeos e documentários que demonstre a degradação do ambiente; a partir disso, pode lançar questionamentos aos alunos acerca desse conteúdo, a fim de leva-los a perceber a ação do homem. Também poderá apresentar lugares preservados e não preservados, para assim promover discussões, junto às crianças, levantando hipóteses sobre os responsáveis pela degradação do meio ambiente, assim como possibilidades de preservação. Para o registro dessas atividades, o professor poderá propor dramatizações, cartazes, panfletos, como também o trabalho com músicas e poemas entre tantas outras possibilidades. ➤ A partir de leituras e conversas com os alunos sobre a interdependência entre água, vegetais, animais, homem e micro-organismos, propor diversas atividades que possibilitem aos alunos comprovarem essas relações.
	Comprovar a existência do ar por meio de experimentações. a existência do ar e sua importância para os seres vivos.	A	A		
	Identificar a utilização do vento nas atividades cotidianas.	A	C		
	Identificar as formas de poluição do ar.	I	A		
	<ul style="list-style-type: none"> • Preservação e transformações da natureza 	Desenvolver ações referentes aos cuidados e preservação do meio ambiente.	A	A	
		Identificar os principais problemas de poluição do meio ambiente, considerando o lugar onde vive.	I	A	
		Identificar principais transformações sofridas pelo meio ambiente devido a ação do homem.	I	A	
		Reconhecer as consequências dos problemas de poluição ambiental para a vida dos seres vivos.	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós.

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
UNIVERSO	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema Solar: ✓ estrela ✓ planeta ✓ satélite 	Reconhecer como o planeta se relaciona com a estrela a qual pertencem.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Depois de muita discussão e reflexão sobre o Sol, conduzir as crianças à ideia de adequação das vestimentas de acordo com o clima, proporcionando diversas atividades como: recorte e colagem; brincadeiras em que terão que se vestirem de acordo com comandos do professor; brincadeiras de faz de conta, como lojas em que as crianças desempenharão papéis previamente discutidos em grupo. ➤ Propor brincadeiras e dramatizações em que a criança demonstrará o movimento da Terra, a posição do Sol e da Lua. ➤ O professor poderá promover momentos em que apresentará documentários a respeito da importância da energia solar para os seres vivos; a partir disso, poderá propor experiências para que os alunos verifiquem a utilidade e a necessidade da luz solar. Poderá haver registros desses momentos, a fim de conduzir o pensamento dos alunos.
	Identificar as principais características do Planeta Terra.	I	A		
	Conhecer como se organiza o sistema solar no qual pertencemos.	I	A		
	Perceber a passagem do tempo por meio da observação do céu, astro e estrelas.	A	A		
	<ul style="list-style-type: none"> • O movimento da Terra: noção de dia e noite (rotação e translação) 	Perceber, por meio de diferentes experiências, o movimento da Terra.	I	A	
		Relacionar o dia e a noite com o movimento da Terra.	A	A	
		Identificar elementos e características do dia e a noite.	I	A	
		Registrar elementos perceptíveis na observação do dia e da noite.	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS NATURAIS- CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5) Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades relações e transformações; O eu, o outro e o nós. Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos/ Traços, sons, cores e formas/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações/ Escuta, fala, pensamento e imaginação					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
UNIVERSO	<ul style="list-style-type: none"> Sol: fonte de energia (luz e calor) 	Perceber como fica o ambiente na ausência e presença de luz solar.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> O professor irá proporcionar momentos, utilizando diferentes recursos como livro, vídeos, maquetes entre outros, para conduzir os alunos a perceberem a importância e do Sol para os seres vivos, assim como suas características. O professor deverá mediar atividades de produção de uma maquete com todos os planetas que compõem o sistema solar, exemplificando cada planeta com papel alumínio e considerando a escala de distância do Sol, para que os alunos possam ter uma noção do tamanho dos planetas comparados ao Sol.
		Identificar o sol como fonte primária de energia.	A	C	
		Identificar as vestimentas apropriadas em cada estação, de acordo com a temperatura.	A	C	
		Identificar e nomear as vestimentas apropriadas em cada estação.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Fenômenos Atmosféricos (vento, chuva, trovão, relâmpago) 	Observar e nomear os fenômenos climáticos.	A	C	
		Perceber as relações de interdependência entre a água, os vegetais, os animais, o homem e os micro-organismos.	A	C	
		Reconhecer a importância da energia solar para a vida no planeta.	I	A	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, Maria Amália Pie et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ARCE, A.; SILVA, D. A. S. M.; VAROTTO, M. **Ensinando Ciências na Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

BAURU, Secretaria Municipal de Educação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP** [recurso eletrônico] / Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tshako. 2016.

CASCAVEL. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil**. Cascavel/ PR: Ed. Progressiva, 2008.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Janeiro 2010. Lexikon Editora.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-crítica e a Formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia Científica e Tecnológica**. Módulo 4 – Método Científico. Edição 2009. Material para Fins Didáticos – Distribuição Gratuita.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MAGALHÃES, Giselle Modé. Reflexões sobre avaliação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: **XII Jornada do HISTEDBR - X Seminário de Dezembro**, p. 1310-1324. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

_____, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação escolar**: 2015

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Ciências**. Curitiba: Secretária de Estado da Educação, 2008.

_____. Secretaria da Educação e do Esporte - SEED . **Referencial Curricular Do Paraná: Princípios, Direitos E Orientações**. Curitiba/PR: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45. set./dez. p. 422 – 590. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2011.



CIÊNCIAS SOCIAIS
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

9 AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

9.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p.301) ”.

O indivíduo, desde que nasce, é inserido no contexto social ao qual sua comunidade faz parte, o que lhe proporciona o estabelecimento de relações com os espaços, objetos e pessoas que o circundam. Este contato com o mundo pressupõe o conhecimento de uma organização de produção e reprodução de espaços, valores, regras e conceitos estabelecidos historicamente e pautados em um determinado contexto temporal e espacial. A criança, por sua vez, não traz consigo o conhecimento de tais conceitos e construções humanas, sendo necessário que se humanize mediante as

relações com o meio que a cerca.

Nesse sentido, denominaremos Ciências Sociais os conteúdos relacionados às áreas de História e Geografia por entendermos que tais áreas têm como objeto de estudo a sociedade em seus diferentes aspectos, seja no que se refere ao seu desenvolvimento histórico, como também na análise de seus espaços de ocupação, sua estrutura e funcionamento.

Pensando na Educação Infantil como a etapa de ensino na qual o aluno inicia seus estudos formais sobre o meio em que está inserido, esta proposta enfatiza a importância do trabalho com as referidas áreas de conhecimento para levar a criança a compreender a sociedade como uma construção dos homens em seu espaço e tempo, permitindo a ela identificar os aspectos referentes à organização e estrutura desta sociedade. Entretanto, embora consigamos considerar tais aspectos como ponto em comum entre as duas áreas mencionadas, há a necessidade de se respeitar as especificidades que competem a cada uma delas. É importante que o professor reconheça tais especificidades durante o processo de ensino, pois as considerações acerca de cada uma é que dará condições de aprofundamento necessário para a aprendizagem.

Ao considerarmos as Ciências Sociais como o estudo da ação dos indivíduos no espaço e no tempo, trazemos à tona a discussão sobre sua importância quanto ao conhecimento do próprio sujeito sobre a sociedade em que vive, sociedade esta que passou – e passa – por constantes transformações. Por meio do trabalho, aqui compreendido como as modificações que o ser humano realiza sobre a natureza a fim de satisfazer suas necessidades, o indivíduo desenvolve o meio em que vive, bem como transforma sua realidade, interferindo nas próprias relações sociais de seu entorno, que envolvem a forma de relacionamento interpessoal, as transformações e adaptações ao ambiente que o cerca.

Por meio de tais transformações, o ser humano cria os elementos da cultura material e imaterial que compõem o seu espaço de vivência. Cada sociedade, em seu tempo e espaço, produz bens que serão deixados para as gerações vindouras. Assim, o indivíduo, desde que chega ao mundo, passa por um processo de humanização, na medida em que é inserido em um sistema integrado e organizado.

As considerações acerca da dinâmica temporal e espacial em que o homem é inserido é histórica, vem de

questionamentos e necessidades que se vinculam com seus anseios de descoberta de mundo e sua capacidade de transformação do real. Compreender o mundo para explorá-lo em suas máximas possibilidades sempre fez parte das necessidades humanas. À medida que o homem foi se aperfeiçoando em conhecimentos específicos, o entendimento da realidade foi ganhando as proposições teóricas necessárias para aprofundamento.

Pensando nisso, como já enfatizamos, consideramos importante abordar os estudos de História e Geografia como Ciências Sociais, porém, resguardando suas singularidades, esclarecendo a importância de cada uma delas para o conhecimento de mundo da criança. É desta forma que organizaremos este texto a partir de agora, pois o entendimento do conhecimento histórico e geográfico em suas especificidades carece de considerações acerca de sua origem e direcionamentos. Para tanto, apresentaremos, na sequência, o enfoque histórico-crítico acerca do espaço geográfico - objeto da disciplina Geografia; bem como acerca das transformações temporais pelas quais passam as relações sociais - objeto da disciplina História.

9.1.1 O Espaço Geográfico

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem se defronta com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Este é o quadro da existência humana. E é neste quadro que o homem é encaixado – é enquadrado. O homem é, pois, um ser situado (SAVIANI, 2002, p.36).

A necessidade dos conhecimentos geográficos já inquietava os homens desde os primórdios das civilizações. Assim como muitas ciências, a história do pensamento geográfico e seus primeiros traços foram registrados pelo homem na antiga Grécia e difundidos como História Natural ou Filosofia Natural.

Por volta de 330 a.C, Aristóteles, um dos mais importantes filósofos gregos, já anunciava a classificação da terra como uma esfera, alicerçado em seus conhecimentos astronômicos e filosóficos daquela época.

Em seu livro sobre o Céu, Aristóteles (2014) relata que nossas observações das estrelas tornam evidente que não só

a Terra é circular, como também se trata de um círculo não muito grande, de forma que uma pequena mudança de posição para o sul ou para o norte provoca uma alteração nítida no horizonte.

Avidamente, o homem helênico buscava respostas para os fenômenos naturais, físicos e astronômicos que não compreendia e, deste modo, as ciências foram tecendo suas primitivas cadeias de reflexões e indagações. Sob a perspectiva desse cenário efervescente, à luz das necessidades humanas, *Eratóstenes de Cirene* (em grego: *Eratosthénis*) surge como importante geógrafo, matemático, astrônomo e filósofo de sua época. Mediante às suas observações, seus experimentos e cálculos matemáticos, Eratóstenes deduziu a circunferência da terra, chegando muito próximo dos precisos números de nosso tempo.

A partir desse último feito, muitos teóricos e estudiosos das ciências geográficas atuais consideram tais descobertas como o prelúdio do pensamento geográfico que se desenvolveu ao longo de sua história.

Irrefutavelmente, em decorrência das expansões ultramarinas europeias e sua grande demanda por cartas náuticas no período das grandes navegações durante os

séculos XV e XVI, o homem desta época consolidou sua real necessidade de aprimoramento dos conhecimentos geográficos, com o intuito de expandir seus territórios e, conseqüentemente, acumular mais riquezas. Outrora, a geografia foi passando por várias fases e com ela várias teorias emergiram e submergiram. Por fim, na Alemanha do século XIX, eclodem as primeiras escolas do pensamento geográfico e sua institucionalização como ciência.

O homem contemporâneo desfruta de uma amplitude de conhecimentos que circundam a geografia moderna, processo este, historicamente acumulado e difundido pelos estudiosos da área. Hoje, a geografia não é apenas uma ciência cartográfica e, tampouco, alheia aos movimentos sociais. Assertivamente, ao logo dos séculos, o pensamento geográfico transpôs seu caráter descritivo ou determinado apenas por condições naturais, para profundas reflexões de como o homem é, e de suas relações com o meio onde vive. Assim, segundo Moraes (1986):

O pensamento geográfico vivencia na atualidade um amplo processo de renovação. Rompe-se com as descrições áridas, com as exaustivas enumerações, enfim, com aquele sentimento de inutilidade que se tem ao decorar todos os

afluentes da margem esquerda do rio Amazonas (MORAES, 1986, p. 128).

O objeto de estudo da Geografia foi tomando forma por meio de elaborações científicas cujas representações conceituais (**território, região, lugar, paisagem**) se transformam frente à diferentes abordagens teóricas e ao momento histórico em que vão surgindo ao longo dos anos. Contudo, há de se considerar o seguinte consenso entre estudiosos: **o espaço geográfico é a medula espinhal da ciência geográfica, sendo, pois, seu objeto nuclear de estudo.**

A partir da década de 70, nasce no Brasil o desejo por uma Geografia que fosse capaz de compreender e dialogar com as relações entre sociedade e natureza de forma **crítica**, considerando as condições naturais em que o homem vive, mas superando alguns velhos paradigmas. Conforme Yves Lacoste, um dos principais teóricos críticos de sua época, anunciou anos antes, a geografia serve, em primeiro lugar para fazer guerra (LACOSTE, 1988).

Essa corrente influenciou importantes estudiosos brasileiros da área. Cabe aqui destacar Milton Santos, célebre geógrafo brasileiro que buscava a renovação quanto ao modo

de observar, interpretar e agir diante das questões sociais e seus impactos no espaço geográfico.

Figura 1 - Eixos Estruturantes da Geografia



Fonte: Os autores (2020)

Segundo Santos (1978), o espaço geográfico é o *lócus* das relações sociais, ou seja, a maneira como o homem se relaciona com o espaço:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida (...) o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente (...) o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções (SANTOS, 1978, p. 122).

A presença da disciplina de Geografia no sistema educacional brasileiro atual tem como objetivo primário a indagação e o fomento do pensamento crítico no que diz respeito ao **homem, suas relações sociais e o meio onde ele vive**. Com esta nova inclinação, as antigas interpretações do senso comum deram lugar às reflexões mais enraizadas no que tange a sociedade, sem desprezar a natureza e a apropriação de seus recursos, conforme aborda Vesentini (2005):

Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto dimensão da história, da política. No ensino ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em "arrolar fatos" para que ele memorize (VESENTINI, 2005, p. 36).

Diante do Materialismo Histórico Dialético como base filosófica e epistemológica, e levando-se em conta que a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica ampara o trabalho pedagógico no município de Cambé, compreende-se que para a o ensino de Geografia na Educação Infantil, destacam-se alguns procedimentos e estratégias, tais como: **filmes, músicas, desenhos, literatura, uso de maquetes**, a operarem como linguagens mediadoras no processo de aprendizagem das crianças. Em linhas gerais, ao considerarmos que a criança neste momento ainda não está alfabetizada, a experimentação, a oralidade e o grafismo são essenciais para os primeiros avanços no que se refere a leitura de mundo da criança. Ao consideramos o espaço geográfico como fruto da práxis humana, podemos concluir que o ensino de Geografia na Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos), deverá fundamentar-se na mediação do professor por meio da exploração de seus campos sensoriais, bem como suas interações com objetos do espaço que a cerca.

Do mesmo modo que ocorre com as demais ciências, o ato de ensinar Geografia na Educação Infantil está intimamente relacionado com o lúdico e seus desdobramentos pedagógicos. Há de se reforçar que toda relação da criança

com o seu espaço (meio) e com o *outro*, deverá ocorrer por meio do prisma da mediação do professor. Assim, cabe ao profissional da Educação Infantil a condução fiel deste processo e a significação deste percurso para que a aprendizagem seja o seu produto final, afinal, como aborda Leontiev (1978):

O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. (...). No papel que desempenha no brincar, a criança assume certa função social generalizada do adulto, muitas vezes uma função profissional: o zelador – um homem com uma vassoura; um médico – que ausculta ou vacina; um oficial do exército – que dá ordens na guerra, e assim por diante. (LEONTIEV, 1978, p.132).

Dessa forma, ao nos propormos pensar sobre a Geografia na Educação Infantil, é importante que tenhamos consciência de como o pensamento geográfico é desenvolvido com os pequenos: será que é possível estabelecer algum tipo de relação entre conhecimentos tão complexos, como os que envolvem os fenômenos estudados por esta ciência, com a proposta que rege o trabalho na Educação Infantil? A resposta

para tal pergunta está no próprio desenvolvimento criança. A descoberta que ela faz do mundo está condicionada a um processo de aprendizagens de significações sociais, que envolvem desde as descobertas relacionadas às partes de seu próprio corpo até o espaço em que este corpo está inserido.

Nesse processo de desenvolvimento, o ensino formal da Geografia atua para que conhecimentos sentidos e verificados no meio familiar e em outros espaços da vida cotidiana sejam consideravelmente ampliados pelo direcionamento pedagógico, que possibilita ir além do senso comum. Trata-se de um processo longo, intimamente ligado à descoberta pela criança de suas possibilidades, por meio dos encaminhamentos realizados pelo adulto que o acompanha - no caso do conhecimento formal, do professor.

Por isso, desde a primeira infância, a relação que o bebê estabelece com o mundo está diretamente relacionada ao adulto que o cuida. Por meio do adulto, a criança inicia as primeiras experimentações que envolvem o externo, ou seja, que a relaciona com o que a rodeia. Assim, mediante esta relação, principia a descoberta dos elementos que compõem os espaços.

Segundo Vigotski (1995), o que é desenvolvido na

criança em seu primeiro ano de vida gera uma relevante ampliação nas possibilidades de ações do bebê em seu entorno físico e social, pois deste desenvolvimento ocorrem transformações que dizem respeito tanto ao campo das relações da criança com o espaço, quanto à sua relação com as pessoas à sua volta. Essa relação entre os dois campos contribui para o enriquecimento do desenvolvimento infantil.

Como marco de referência na primeira infância, Vigotsky aponta que o desenvolvimento da percepção constitui a base que consolidará mais tarde o desenvolvimento das demais funções psíquicas superiores. Para ele:

[...] as funções mais importantes, as mais necessárias a princípio, as que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes. Não deve surpreender, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção [...] as funções, como as partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, cada idade tem sua função predominante. (VYGOTSKI, 1996, p. 345)

Estando o conhecimento geográfico intimamente ligado a estratégias como a de observação, análise e experimentação, o desenvolvimento da função psíquica

percepção é condição essencial para este conhecimento. Na Educação Infantil, a Geografia está em todos os aspectos que envolvem a observação dos elementos circundantes da realidade da criança e na exploração dos espaços, por meio do engatinhar e do andar. Assim, é a partir das mais rudimentares noções de movimento que a criança percebe que pode se locomover de um lugar para outro, explorando os espaços e que tais espaços possuem diferentes características.

Se a percepção da criança ao meio que a rodeia é resultado das experiências a que ela é direcionada, a experimentação do espaço, da forma, do tamanho e a observação de elementos deste espaço, inicia a apreensão do conhecimento geográfico pela criança. Nesse sentido, o ato de pegar, manipular, modificar, traz ao mundo infantil um alargamento de fronteiras.

A partir do desenvolvimento da criança com relação a esses conhecimentos, há, nos anos subsequentes, o aprofundamento destas questões levando as crianças maiores a já conseguirem reconhecer de uma maneira mais complexa os espaços de vivência e estendendo tal conhecimento aos locais que não fazem parte de seu cotidiano. É importante destacar que o conhecimento geográfico vai muito além do

estudo do espaço geográfico em seu sentido literal, implicando também (e principalmente) nas ações e transformações ocorridas nele, seja pelos fenômenos naturais quanto pela influência humana.

Fotografia 1: Identificação dos componentes de uma paisagem: localização dos elementos que compõem um local específico: "Rua"



Fotografia 2: Identificação dos elementos culturais que compõem a paisagem: "O trânsito".



Fonte Escola Municipal Olavo Soares Barros (2020).

Assim, mediado por conhecimentos formais que envolvem a percepção espacial, a criança começa a explorar de forma mais aprofundada o que há ao seu redor: reconhece e percebe os fenômenos da natureza (luz do Sol, a chuva, o

vento), é também capaz de realizar alguns comandos envolvendo noções de orientação espacial (em cima, embaixo, atrás), executa algumas ações de deslocamento (subir e descer), começa a perceber o limite do ambiente, etc. Nesse momento, a criança inicia também a nomeação de objetos dentro de cada um destes espaços, deixando mais visível a ampliação de sua aprendizagem por meio do reconhecimento do lugar onde convive e das pessoas com que se relaciona.

Fotografia 3: Orientações de localização para movimentação nos espaços.



Fonte Cmei Maria Magdalena C. Correa. 2019

Nesse sentido, concebemos o presente Currículo como uma forma de contribuir com as reflexões que

destacamos acima, e que um dos desafios que permanece para nós, é ajudar a pensar o trabalho do professor com as crianças nesta etapa. Nosso principal objetivo é evidenciar que o trabalho com a criança da Educação Infantil está além do cuidar.

Como profissionais da área, compreendemos que criança é um pequenino ser, que em processo de desenvolvimento necessita, desde já, dos saberes geográficos para sua completa humanização e apropriação da prática social decorrente dela.

9.1.2 Transformações Temporais das Relações Sociais

Se a Geografia tem como objeto o espaço geográfico, ou seja, consiste no estudo do indivíduo e suas relações com o meio que o cerca, as ações desempenhadas por este indivíduo no decorrer do tempo compõem o **objeto de estudo** da História. Estas experiências não têm apenas relação com o estudo dos acontecimentos passados, mas sim, e principalmente, consiste na análise das **transformações** sofridas no decorrer dos tempos, numa trama de relações que fazem deste processo um fio condutor construído pelos povos

de outros tempos e os povos atuais. Deste modo, é por meio dessas transformações que são criados os elementos da cultura material e imaterial que compõem a sociedade. Como aborda Casagrande, Peletti e Batista (2016):

O homem é o autor principal do movimento histórico e o realiza por meio do trabalho, entendido aqui como ação consciente de transformação da natureza. O trabalho é fundamental para o homem (...) Para Marx e Engels, o trabalho é a ação de pensar, planejar, refletir, um ato reflexivo. É no trabalho que o ser humano age diferente dos animais, pois pressupõe o conhecimento concreto, mesmo que esse trabalho não seja perfeito. Entendemos ainda, a partir de Marx, que na produção e reprodução da espécie humana é que ocorre um salto ontológico, sendo neste processo que o homem se humaniza. (CASAGRANDE, PELETTI E BATISTA 2016. p. 113)

Desde a Pré-História, a trajetória da humanidade é marcada e desenhada pelo trabalho, ou seja, pelas transformações que o homem realiza na natureza para adaptá-la às suas necessidades. Assim, mudanças e permanências são o alicerce da ação histórica.

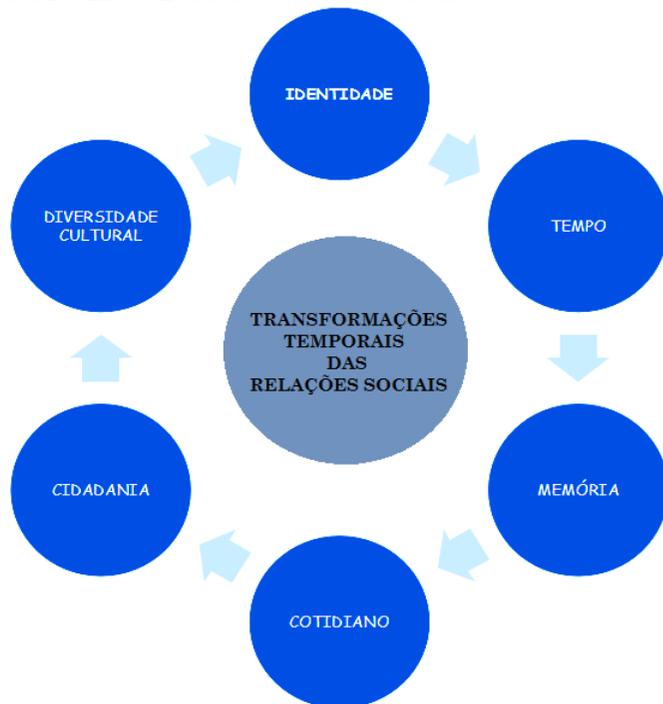
Se o ser humano constantemente modifica o entorno físico e social em que vive, há quem possa pensar: “a que o passado importa aos homens do presente?” Neste caso, o estudo da História é condição essencial para a compreensão da produção cultural como resultado da atividade humana, pois busca compreender o indivíduo como sujeito histórico, por meio do estudo da totalidade de suas ações e relações no espaço e no tempo. Isso o torna agente do movimento histórico, uma vez que realiza suas ações por meio da transformação que gera desenvolvimento, superação.

É por meio desse processo de desenvolvimento que o indivíduo aprimora suas técnicas a fim de satisfazer suas próprias necessidades. Esta satisfação, à medida que é superada, gera novos anseios, dando continuidade ao desenvolvimento das ações humanas, redefinindo os modos de vida e reconfigurando as concepções de mundo. Nesta questão, Cainelli (2009) esclarece a necessidade do estudo da História para as gerações atuais, não como concepção de uma narrativa do passado (ou “narrativa morta”), mas como um exercício reflexivo de problematização que visa compreender

as transformações ocorridas neste processo e que, direta ou indiretamente, relacionam-se ao presente:

[...] O que importa à História e ao historiador não é o presente enquanto objeto, e sim a diferença entre os homens de outras épocas e os contemporâneos, levando as crianças a perceberem que os homens do passado fazem parte de sua história. (CAINELLI, 2009, p.124)

Figura 2 - Eixos Estruturantes da História.



Fonte: Os autores (2020).

Diante disso, a aprendizagem histórica, ou melhor, o desenvolvimento da Consciência Histórica, requer o ensino de temáticas específicas que estruturam os saberes dos conceitos desta área de conhecimento. Assim, nesta proposta curricular, o conjunto temático em questão compreende os seguintes conceitos: **identidade, tempo, memória, cotidiano, cidadania e diversidade cultural.**

Esses temas devem ser trabalhados de forma articulada, buscando desenvolver no aluno o seu reconhecimento como parte integrante da História, além de levá-lo a compreender que, além de si mesmo, são *sujeitos históricos* todos os indivíduos que, por meio da atividade (trabalho), têm o poder de modificar o meio onde vivem, neste ou em tempos passados. Assim, os primeiros passos rumo ao desenvolvimento da consciência histórica têm início já na Educação Infantil, considerando como elemento agregador a este desenvolvimento o trabalho mediado, tendo como objetivo o conhecimento das relações existentes no espaço de vivência da criança. Sendo assim, a História na Educação Infantil tem como finalidade primeira, iniciar os estudos que dizem respeito às relações sociais e suas transformações no decorrer dos tempos.

Se desde muito pequenas as crianças observam, exploram e interagem com o meio onde vivem, há que se proporcionar no ensino formal que elas tenham a oportunidade de apropriar-se de conceitos relacionados a esta vivência. Neste sentido, o trabalho pedagógico que permita a formação da consciência histórica na Educação Infantil atua no desenvolvimento das primeiras noções de pertencimento e responsabilidade da criança com o meio em que vive. Tais conceitos dizem respeito ao modo de organização da sociedade a qual a criança pertence, suas semelhanças e diferenças com outras sociedades de outros lugares e outros tempos. Este movimento inicia o estudo das transformações temporais que envolvem a humanidade, bem como a diversidade envolvida nas relações sociais, o que constitui o objeto de estudo desta área.

Desse modo, é por meio dos conhecimentos sistematicamente adquiridos na escola que se dá a apropriação da cultura já existente, constituída por povos anteriores. Por isso, é importante pensar o ensino sistematizado buscando a seriedade que esta ação exige. O ensino, como uma ação planejada, é que possibilita as conexões necessárias entre o conhecimento empírico e a

formação de conceitos.

Todas as funções psíquicas se colocam como bases necessárias para o desenvolvimento da consciência histórica (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento imaginação, emoção/sentimento), sendo por meio destes processos psicofísicos que o indivíduo irá compreender as relações existentes entre presente e passado; isso acontecerá por meio da compreensão de mundo proporcionada à criança na Educação Infantil, etapa responsável pelo início da caminhada para que ocorra essa construção. Na verdade, podemos pensar nesse desenvolvimento desde a mais tenra idade, já que muitas crianças são inseridas nos centros municipais de Educação Infantil a partir de seus primeiros meses de vida, o que possibilita que a escola acompanhe e tenha a oportunidade de intervir diretamente nos processos de desenvolvimento do psiquismo; afinal, é no espaço escolar que tal desenvolvimento se enriquece. Por isso, é preciso dar a esta etapa de escolaridade a sua devida importância.

Durante a Educação Infantil, a criança passa pelo reconhecimento das pessoas, objetos e lugares que o rodeiam, identificando e analisando seus espaços de vivência, as

funções sociais dos indivíduos no grupo de convívio próximo, bem como a utilidade dos elementos materiais que fazem parte dele. Até sua inserção na escola, seu círculo de relações era restrito, suas impressões sobre o meio dependiam da convivência familiar. Ao adentrar a escola, as relações se modificam, o campo de convívio é ampliado e o aluno passa a conviver com seus pares. Como aponta Leontiev, estas primeiras relações são necessárias para ampliar o mundo da criança:

Neste período de vida, o mundo de homens que rodeiam a criança divide-se, por assim dizer, em dois círculos. O primeiro compreende os seus íntimos: a mãe, o pai ou aqueles que procuram o seu lugar junto da criança, as suas relações com eles determinam as suas relações com o resto do mundo. O segundo círculo, mais largo, é constituído por todas as outras pessoas; as relações da criança com elas são mediatizadas pelas relações estabelecidas no primeiro círculo, mais pequeno, quer a criança seja ou não educada na sua família. (LEONTIEV, 1978, p. 288)

Desse modo, o próprio trabalho educativo faz parte de um movimento histórico e, como tal, deve produzir em cada indivíduo “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005. p.

13). Aí está a responsabilidade do trabalho do professor, pois à escola cabe a garantia da transmissão de conteúdos históricos que apontem às explicações artísticas, filosóficas e científicas dos fenômenos, a fim de alcançar o principal objetivo desta disciplina: a formação da consciência histórica.

9.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS

A compreensão da dinâmica social, das regras estabelecidas, das diferenças e semelhanças entre indivíduos e lugares compõe o conhecimento histórico e geográfico para a faixa etária dos alunos pertencentes à Educação Infantil. Esse conhecimento deve pautar-se, no ponto de partida, na análise da realidade vivida, em que o objeto de estudo seja o próprio aluno, o espaço e as relações sociais que experiencia. Deve, também, buscar que a criança tenha a oportunidade de compreender e analisar (ainda que de modo inicial) como está composta a estrutura e funcionamento da sociedade em que vive, considerando que tal organização é fruto da produção humana.

Diante dessas considerações, é importante que a escola aproveite a atitude curiosa e o caráter investigativo que

cada criança tem frente ao mundo em que vive. Essa característica infantil é uma importante aliada para incentivar a reflexão sobre os fenômenos, pois estimula a curiosidade, o que instiga o aluno a buscar respostas para o mundo que o cerca.

O trabalho pedagógico com os conhecimentos das Ciências Sociais na Educação Infantil deve estruturar o ensino desta área considerando os elementos do cotidiano da criança (objetos, espaços, pessoas) e, a partir deles, aprofundar o estudo dos conceitos científicos envolvidos no que diz respeito à estrutura e funcionamento da sociedade. Assim, a orientação para a aplicabilidade desses conceitos, nesta modalidade de ensino, deve pautar-se no período de desenvolvimento infantil, pensando nas particularidades aliadas a cada criança.

Diante disso, o primeiro passo a ser dado para o conhecimento da vida em sociedade é o reconhecimento do próprio aluno como indivíduo, ou seja, o trabalho com elementos ligados à formação de sua **identidade**, sendo esta também uma construção social. Por exemplo, nosso nome não nos foi dado ao acaso, fez parte de uma escolha familiar e isso nos liga como parte do primeiro grupo social a que o ser humano é inserido: a família. A família, por sua vez, é o primeiro “nós” que temos a oportunidade de conhecer.

Conforme nos aponta Ciampa (2004):

Falamos ‘chamo-me fulano’, sem prestar muita atenção ao fato de que, antes que eu ‘me chamasse fulano’, eu era chamado ‘fulano’, ou seja, nós nos chamamos da forma como os outros nos chamam (CIAMPA 2004, p. 63).

Nosso nome é, portanto, uma construção social. O conhecimento do indivíduo sobre si mesmo demanda o conhecimento das várias construções e grupos sociais a que faz parte, com sua história, seus interesses, suas tradições e normas. Como construções sociais primeiras que a criança tem contato, podemos destacar: sua família, sua escola, sua cidade etc. Sendo assim, diante de cada espaço a que fazemos parte, embora sejamos uma única pessoa, manifestam-se, em cada um de nós, comportamentos, necessidades e anseios, bem como transformações que apontam às múltiplas relações as quais nos afetam diariamente e durante toda nossa vida.

Nesse sentido, identidade é, portanto, uma das bases em que se alicerça o ensino das Ciências Sociais para os pequenos, e tratar de sua formação demanda o estudo das suas diferentes vertentes. A identidade se constrói num processo de metamorfose que se dá, a todo momento, a partir

das relações de diferenças e semelhanças entre os indivíduos.

Assim, iniciaremos essas orientações tratando do trabalho com o nome, já que este faz parte de uma construção social. Ao tratarmos das denominações, estamos instituindo a ideia de que todos os elementos que fazem parte do mundo têm um nome, que lhe foi atribuído em algum momento da história, sejam objetos, lugares e pessoas.

Segundo Ciampa (2004), o nome é a primeira manifestação de nosso “eu”, uma vez que aponta nossa singularidade, nos distingue de outras pessoas. Tudo ao nosso entorno tem um nome, tem suas características próprias, sua história. Desta forma, o trabalho pedagógico para este fim deve procurar atividades que tratem dos nomes tanto de objetos, lugares, bem como os nomes das crianças.

Levando em conta as diferentes idades dos alunos que fazem parte da Educação Infantil e considerando seu processo de desenvolvimento, esse trabalho inicia-se desde os bebês, quando estes percebem que têm um nome e atendem quando são chamados por ele. Já com os maiores, o estudo do significado da escolha do nome da criança é importante para a construção da identidade do indivíduo.

Com isso, veremos na estrutura curricular logo mais

apresentada, que a apresentação do nome como uma construção social se dará na Educação Infantil de forma gradativa, pois é importante que se estabeleçam relações em como aconteceu a necessidade de atribuição do nome aos elementos do mundo. Tais reflexões instigam na criança a curiosidade em compreender o mundo por meio destas construções sociais.

Em linhas gerais, como sugestão de trabalho com esse tema, podemos destacar a utilização de cantigas que tratem dos nomes das coisas e das pessoas, questionamentos que instiguem problematizações a respeito da instituição do ato de nomear os elementos do mundo, bem como o enriquecimento da própria rotina da criança na escola, como o momento da chamada, que pode ser realizada de diferentes maneiras.

Assim como os objetos que nomeamos possuem suas características, as partes do nosso corpo também constituem nossa identidade. Do mesmo modo como cada um de nós possui características que nos ligam à espécie humana e que nos assemelha a todas as pessoas do mundo, em contrapartida, a cada um de nós são dadas particularidades, que nos ligam à história da nossa família, nossos ancestrais e que nos diferencia das outras pessoas. Dessa forma, é por

meio da identificação das semelhanças e diferenças que aprimoramos a construção de nossa identidade e aprendemos a respeitar quem é diferente de nós; é por meio da observação dessas características que podemos identificar o desenvolvimento, o crescimento e a passagem do tempo.

Para esse trabalho, a utilização de elementos da história da própria criança é essencial. A observação de características físicas e partes do corpo em frente ao espelho, por exemplo, em que o professor pode realizar questionamentos sobre as características de cada parte do corpo das crianças, tratando de questões relacionadas à lateralidade, proporção, igualdade, devem fazer parte deste processo. Para os maiores, veremos, na organização curricular dos conteúdos, que o desenho do contorno corporal faz com que as crianças verifiquem semelhanças e diferenças entre seus pares, além de iniciarem os estudos referentes à ocupação do espaço e sua representação abstrata.

Com relação à observação corporal, também destacamos os estudos sobre o crescimento, desenvolvimento em relação à passagem do tempo. Para estes conteúdos, propomos atividades de comparação e observação de elementos que remetam ao passado da criança (roupinhas,

brinquedos, fotografias) para que possam ser feitas práticas de comparação de “como era?” e “como está hoje?”

No entanto, é importante destacar que tais elementos fazem parte da história de cada criança e que, para que tais observações se diferenciem de observações que podem ser feitas fora da escola, o professor deve aprofundar seus questionamentos sobre os elementos destacados. Assim, tais questionamentos devem priorizar a observação da passagem do tempo, do desenvolvimento de seu tamanho, das mudanças de seus costumes frente ao mundo em que vive. Trata-se de um trabalho focado na análise do ser humano em suas variáveis faces: estatura, vestimenta, características físicas, hábitos, ou seja, características que nos unem e nos diferenciam ao mesmo tempo.

Por meio dos conteúdos relacionados à construção da identidade, também passamos pelas questões étnicas, em que o respeito ao outro e o enaltecimento das diferenças deve buscar a superação de qualquer ideia de segregação ou sentimento de inferioridade. A literatura infantil nos traz muitas opções para iniciarmos uma aula sobre este tema. Assim, o professor tem a oportunidade de realizar um trabalho de respeito às diferenças e discussão sobre a diversidade. É

importante que as crianças compreendam que suas diferenças de cor, raça e crença são o que as caracterizam em sua história, sua essência.

Na escola, ao tratarmos a formação da identidade como um processo em constante formação e dependente dessas relações, temos que ter muito cuidado para não cairmos na armadilha de acreditar que, por ter esta característica, o ser humano é fruto de seu meio e pronto. Aí está a importância do trabalho educativo e do papel essencial do professor neste processo: considerando a mediação realizada no trabalho pedagógico, o professor pode apresentar a sociedade como uma construção do homem, no espaço e no tempo, e que, portanto, é passível de mudanças e transformações, a serem realizadas por cada indivíduo que faz parte dela: ou seja, a cada um de nós.

Por isso, os conteúdos acerca das Ciências Sociais na Educação Infantil são muito importantes, uma vez que proporcionarão as bases para que o indivíduo não se veja apenas como parte da sociedade, mas sim como agente de sua transformação, possibilitando a reflexão a respeito das relações estabelecidas no meio social.

O processo de formação do indivíduo se dá justamente

por suas relações com os outros. Estas relações começam a ser experienciadas pela criança desde o momento que nasce e se amplia a partir do momento em que sai deste pequeno círculo e passa a se relacionar com pessoas fora de seu círculo familiar. Como este processo se inicia ao adentrar na rotina escolar, o estudo destas relações precisa acontecer neste momento também.

Fotografia 4 e 5: Atividades em grupo que demandam posturas de cooperação e respeito a regras.



Fonte Cmei Waldomiro Moreira Gomes (2020) e Cmei Hugo Simas (2020), respectivamente.

Desde o início de nossa vida, fazemos parte de um coletivo, de um grupo. Considera-se grupo toda organização social que possui vínculos e normas hierárquicas de poder

previamente estabelecidas. Sendo parte de uma experiência histórica, em seu interior emergem tanto as relações cotidianas desta coletividade, vinculadas às relações de interdependência entre as partes, como também podemos verificar que o grupo é influenciado pelas relações sociais externas, que consistem as regras estabelecidas pela sociedade em que ele está inserido.

Martins (2003) aponta aspectos importantes em relação à formação e características dos grupos como construção social, destacando as ideias de Martin-Baró (1989) sobre a classificação dos grupos de acordo com suas características sociais. Segundo Martins, de acordo com o “fazer social” dos indivíduos, os grupos podem ser classificados como Primários, Funcionais e Estruturais. A família constitui-se no primeiro grupo a que a criança faz parte. As relações familiares caracterizam o que Martin-Baró intitulou de **Grupo Primário**, por apresentar um tipo de organização coletiva que tem por objetivo suprir as necessidades básicas do indivíduo e, também, de acordo com suas regras previamente estabelecidas, é a responsável pela formação inicial de sua identidade.

Assim, a família é uma organização criada socialmente e como tal possui diferentes constituições que se modificaram no decorrer dos tempos. Não cabe à escola tratar deste tema apresentando um modelo de família como algo pronto, mas sim trazer à tona a função desta constituição social: o primeiro grupo social das crianças, responsável por garantir as condições de vida de cada parte integrante deste grupo. É no grupo familiar que a criança inicia o sentimento de pertencimento, conforme aponta Ciampa (2004):

É na família, mediadora entre indivíduo e sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro ‘nós’ a quem aprendemos a nos referir. (CIAMPA, 2004. p.99)

Portanto, é na família que a criança passa a conviver com diferentes gerações: o pai, a mãe, os avós. E também com seus pares: os irmãos. São diferentes histórias, vivências, que se fundem no convívio diário. Cabe à escola, desde que respeitando as particularidades que cada etapa de escolaridade permite, tratar destas questões referentes ao núcleo familiar, sendo desde a nomeação das pessoas que

fazem parte de seu grupo, bem como a história da família, as funções de cada pessoa dentro da casa (quem vai para a escola, quem trabalha para prover o sustento, ou seja, o que cada um faz dentro desta organização, as relações de afeto).

No tocante às relações sociais, lembremos que elas se dão em um determinado espaço e tempo. Desde muito cedo, o espaço começa a ser apresentado à criança em casa, mas é na Educação Infantil, por meio dos estímulos, que as relações espaço/meio/sentimentos consolidam-se como informação concreta e leitura de mundo.

Com o intuito de colaborar com esse processo, apontamos a necessidade da inserção de objetos, figuras, imagens e tudo aquilo que retrate a cultura social que a criança faz parte, para que ela possa experimentar e ressignificar suas habilidades sensório-motoras, transformando-as em pano de fundo para suas emoções e sentimentos, o que convergem com as primeiras impressões do conceito de lugar no estudo dos conhecimentos geográficos.

Nesse sentido, o estudo da moradia traz a materialização do convívio familiar e, neste mesmo contexto, julgamo-la como o primeiro espaço que a criança reconhece e projeta como seu lugar:

O que define o lugar é exatamente uma teia de objetos e ações com causa e efeito, que forma um contexto e atinge todas as variáveis já existentes, internas; e as novas, que se vão internalizar (SANTOS, 1994, p. 97).

Durante a primeira infância, a criança estabelece muito mais que vínculos familiares: ela se configura e reconfigura dentro de seus espaços de convívio cotidiano em relações de pertencimento. Nesse quesito, a moradia é para a criança um mundo particular de significados e sentimentos, além de ser palco das relações familiares (humanas), o que a coloca em contato com o mundo por meio dos sentidos visuais, auditivos, táteis etc. A exploração, a manipulação e as experiências por meio dos sentidos são ferramentas indispensáveis para que a criança estabeleça vínculos com sua casa e, consecutivamente, para que ela elabore suas primeiras impressões e sentimentos de que aquele “lugar” projeta-se com uma parte do todo (mundo).

Ampliando o campo das relações, seguimos para um salto relativamente maior, que ultrapassa os laços familiares, no qual a criança passa a estabelecer outros tipos de convívio. Caracterizado por Martin-Baró, o **Grupo Funcional** é a forma de organização social que se fundamenta por interesses

sociais comuns, que dizem respeito à satisfação de necessidades específicas. Trata-se do papel social que o indivíduo desempenha com relação a aspectos parciais da vida dos membros que atuam neste grupo e que tem como eixo a satisfação das necessidades sistêmicas. Conforme aponta Martins (2003), desde que estendemos nosso círculo de relações para fora do grupo Família, temos contato com os mais variados grupos funcionais: escola, igreja, trabalho. A própria sala de aula constitui um exemplo de grupo funcional.

Os grupos funcionais são aqueles que correspondem à divisão do trabalho no interior de um determinado sistema social. Se trata, por conseguinte, de pessoas que cumprem a mesma função com respeito a um sistema, pessoas que têm os mesmos papéis e ocupam uma posição equivalente. (MARTÍN-MARTIN-BARÓ, 1989, p.225 *apud* MARTINS, 2003.)

Na escola, a observação do cotidiano escolar possibilita o trabalho de variadas frentes. Iniciando no reconhecimento de regras desta organização, a escola é um lugar onde diferentes histórias e costumes se encontram. Assim, torna-se essencial, na Educação infantil, o início do trabalho com regras. As crianças precisam perceber que, frente

a tantas diferenças, para que sua convivência se dê de forma harmônica, precisam ter um objetivo comum. Neste caso, desde os bebês, o trabalho com o reconhecimento do que pode e o que não pode é importante, e é essencial lembrar que quanto mais pequenos, maior é a intervenção do professor para que se atinja o intuito esperado. Atividades como o brincar junto dividindo os brinquedos, esperar a vez de falar, a orientação de que o diálogo é a melhor forma de evitar discussões, são uma das ações que podem permear o cotidiano infantil na escola.

Ainda no que se refere ao estudo das diversidades de atividades realizadas nesse espaço, destacamos sua constituição física e humana. No que se refere à escola como espaço, o estudo pauta-se no reconhecimento das dependências desta instituição, visto que cada um desses espaços tem uma função específica para o funcionamento deste lugar: ou seja, para que a escola funcione de forma adequada, os alunos precisam estudar em um local que possua os elementos necessários para a realização de suas atividades, o lanche só pode ser feito se houver um espaço que apresente tudo o que é necessário para a preparação dos alimentos, e assim por diante. O reconhecimento do espaço já

pode ser trabalhado desde os bebês, visto que a exploração espacial permite o estabelecimento do vínculo, tanto com as pessoas que pertencem a cada parte da escola, como com os ambientes que frequenta. Já para os maiores, o estudo da função de cada lugar também inicia a ideia de respeito, preservação e responsabilidade com o patrimônio público.

Ao tratarmos da diversidade de atividades que acontecem no espaço escolar, adentramos nos diferentes trabalhos realizados nesta instituição. Quantas pessoas exercem suas funções neste espaço para que o funcionamento da escola aconteça a contento? O reconhecimento destes profissionais é de grande importância, uma vez que é o trabalho que faz com que a escola “funcione”. O que seria de cada um destes espaços estudados se não fosse o trabalho das pessoas que fazem parte deles? O professor, o diretor, o coordenador, a professora auxiliar, a zeladora, a merendeira, o guarda etc., todos esses profissionais possuem suas funções específicas; porém, para exercerem tais atividades, dependem de elementos específicos para realização de seu trabalho.

Nesse sentido, também é importante o estudo das atividades dos alunos, parte essencial e principal da escola. No estudo do lugar do aluno na escola, emerge a ideia da função

principal desta instituição: a aprendizagem. O aluno precisa sentir-se parte integrante deste grupo, elemento essencial para que a escola exerça sua função; por isso, sua aprendizagem também depende de sua responsabilidade com este espaço.

A escola é um espaço de trabalho, e diante desta ideia, amplia-se o campo de estudo para as diferentes atividades que compõem a sociedade. O que é necessário para que tudo funcione? Quais trabalhos são realizados? Este tema abre um leque de possibilidades, visto que o trabalho é o que move a sociedade. A estrutura que compõe as sociedades forma o que Martin-Baró destaca como o terceiro grupo, chamado de **Grupo Estrutural**, pois a composição em que a sociedade se apresenta é tão forte que influi em todas as ações da humanidade.

Assim, o reconhecimento da importância das diferentes profissões, a compreensão da necessidade de assumir suas responsabilidades no mundo em que vivemos, permeiam o trabalho com esta vertente na Educação Infantil. Estudos sobre a estrutura e o funcionamento da sociedade direcionam o ensino deste tema. Se as pessoas trabalham, o fazem por quê? Qual a necessidade de trabalhar? Por que as pessoas exercem diferentes atividades? Dessa maneira, o

estudo dos profissionais, das atividades que exercem, dos materiais necessários para cada trabalho, constituem o objeto de estudo da sociedade na Educação Infantil.

A seguir, estão apresentados os organizadores curriculares de acordo com as etapas de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. Destacamos que, embora estejam organizados em uma única tabela, é importante que sejam consideradas as particularidades que envolvem o trabalho para cada etapa do desenvolvimento infantil. Sendo assim, atentar para questões relacionadas ao vínculo estabelecido entre a criança e o mundo que a rodeia é condição essencial para pensar o fazer pedagógico.

No primeiro ano de vida, segundo Martins (2012) a criança inicia o processo de relações sociais ampliadas, saindo de seu primeiro e pequeno grupo familiar e estendendo seu convívio com outras crianças e outros adultos, oriundos de vivências e regras que não são necessariamente idênticas às de seu grupo primeiro. A importância dessas relações reside no fato de que elas marcam o princípio da formação da individualidade e da vida em sociedade, a exigir compartilhamento mútuo, que envolvem questões relacionadas a percepção de seu lugar no mundo e também a

tomada de consciência sobre a existência de outros seres que fazem parte de seu entorno.

Fotografia 6: Observação em frente o espelho sob mediação do professor.



Fonte: Cmei Eufrauzina Minervina de Jesus (2020).

Fotografia 7: Exploração de objeto por meio de sua manipulação.



Fonte: Cmei Maria das Virgens Falcão (2020).

Nessa etapa de desenvolvimento, a comunicação é essencial. A criança passa a estabelecer relações com as pessoas que a cerca por meio de diferentes maneiras: o choro, o balbúcio, pequenos gestos e expressões corporais. Há que se levar em conta, portanto, a atividade-guia ora prevalente, qual seja, a comunicação emocional direta bebê-adulto. O bebê passa, também, a se relacionar com o meio, observando

reações mediante suas ações, como jogar algo para que alguém pegue, interagir com quem os alimenta, praticar imitação de gestos, etc.

O papel do professor, nesse processo, vai além de acompanhar essa exploração. É essencial que ele auxilie o aluno a agir no mundo sob estas diferentes perspectivas. Ao professor cabe aproveitar esses momentos para a intervenção necessária, lembrando-se que os conteúdos de ensino, neste período, são prevalentemente de natureza operacionais.

É no final do primeiro ano de vida que a criança passa a estabelecer relações entre sua existência e os elementos culturais que estão à sua volta. Após o que foi desenvolvido em seu primeiro ano, há um alargamento considerável no que se refere à relação da criança com o meio, visto que ela já tem um domínio maior de locomoção de seu corpo no ambiente, por meio do desenvolvimento da capacidade de engatinhar e andar, atrelado também aos processos psíquicos de formação do pensamento.

Por isso, nessa etapa, se exigem novas formas de mediação ao trabalho pedagógico, devendo contemplar o trabalho com conteúdos em que o aluno estabeleça maior contato com o meio, permitindo as explorações sensoriais.

Neste momento, também se desenvolvem elementos ligados à percepção das pessoas e objetos que estão a sua volta. Assim, é no convívio com os adultos e com as outras crianças que a identidade infantil se elabora. Por meio de observações e experimentações sociais que envolvam momentos de conflito e resolução de problemas, o contato com o diferente, com momentos de contrariedade, de ter que abrir mão de algo para o outro, bem como momentos de auxiliar o próximo, de receber elogios, de ser ajudado, fortalecem o vínculo com os pares e desenvolve a autoconfiança necessária neste processo.

Fotografia 8: Utilização das habilidades motoras para identificar a possibilidade de explorar os limites do espaço.



Fonte: Cmei Eufrauzina Minervina de Jesus (2020).

Nesse momento da vida, o convívio com o adulto e com seus pares se caracteriza como elemento essencial para a construção da identidade da criança. É por meio desse convívio, também, que ela amplia suas relações com as produções da humanidade, e a percepção e manipulação dos objetos passa a ocupar lugar primeiro nas relações que a criança estabelece com o mundo. É o adulto quem dá significado às coisas deste mundo até então sentido de forma diferente. É ele (adulto) quem apresenta a função social do objeto, é quem mostra que aquele elemento é uma construção humana e “serve” para fazer algo. Nesta etapa, as crianças procuram reproduzir de forma muito fiel o que lhes é mostrado, ensinado. Além de observar o objeto, ela passa também a imitar a forma com que os outros humanos lidam com ele. Assim, ao vivenciar situações didáticas que direcionem para a observação, manipulação e aplicabilidade destes elementos, estamos proporcionando à criança o conhecimento de valores, regras previamente estabelecidas, bem como a função social das coisas do mundo.

Por volta dos dois anos, a percepção espacial da criança passa por ampliações graduais. Sua relação com o espaço aumenta devido à ampliação de suas possibilidades de

exploração do meio. O desenvolvimento do sistema motor encontra-se intimamente ligado às suas condições sociais de desenvolvimento, já que há uma estreita relação entre o desenvolvimento de suas funções motoras e o desenvolvimento das funções sensoriais. Desta forma, para alcançar os objetivos propostos para este momento de ensino, o professor deve buscar estratégias e elementos que promovam o aumento da percepção da criança com o mundo que a cerca. Destacamos que a qualidade desta percepção dependerá das experiências às quais a criança for exposta em seu caminhar educativo.

Além dessa ampliação de experiências sensoriais, precisamos pensar que a identidade da criança continua sendo constituída. Portanto, a estimulação do desenvolvimento da expressividade aponta um importante caminho para esta faixa-etária, já que o fortalecimento das bases de construção da sua individualidade ganha força a partir da relação que a criança passa a estabelecer com seus pares e com o meio. A constituição da identidade infantil se dará, neste momento, por meio das atividades relacionadas ao trabalho com as preferências, recusas, respeito ao outro, partilha e o reconhecimento da diversidade. As experiências pelas quais a

criança passará nesse momento de desenvolvimento culminará nas primeiras elaborações de generalização e comparação, nascidas pela percepção das relações existentes entre pessoas e objetos.

Se nos momentos anteriores de desenvolvimento o mundo foi apresentado à criança, nesta etapa, via de regra por volta dos três anos, cabe ao professor buscar meios para que ela amplie seu sentimento de pertencimento a ele. A manipulação e exploração dos objetos veio até então proporcionando à criança o contato expressivo com os objetos e valores de sua sociedade, assim como o reconhecimento das regras culturais para sua utilização. Após ter iniciado o processo de apreensão do mundo, se acentua a necessidade de apresentar COMO os adultos lidam com estas construções culturais. Assim, o processo de apropriação cultural do indivíduo, no que diz respeito ao contato com os objetos e aos fenômenos que fazem parte de sua vivência, ocorrem a partir das relações que estabelece com o mundo. Estas, por sua vez, devem ser desenvolvidas pelo trabalho educativo por meio de problematizações e experiências variadas de experimentações e observações.

O convívio em grupo torna-se mais fortalecido

mediante o “amadurecimento” das relações sociais que vem sendo estabelecidas entre as crianças. A possibilidade da inserção dos jogos de papéis aponta para uma rica possibilidade do trabalho do professor, pois constitui-se num importante objeto de investigação e intervenção intencional deste profissional em momentos de aprendizagem. A criança, ao imitar um elemento da sociedade, executa características que lhes são dadas social e culturalmente, compreendendo, por meio desta imitação, o significado do ato de ser. Assim, o desenvolvimento da capacidade para imaginar, principia do estabelecimento destas relações.

Fotografia 9: Exploração espacial e intervenção no espaço.



Fonte: Cmei José Sestário (2020).

Fotografia 10 : Identificação de objetos de uso pessoal.



Fonte: Cmei Amábile Ferro Boscolo (2020).

Mudanças de anos anteriores possibilitam agora à criança, com entorno de quatro anos, passar uma nova etapa de desenvolvimento. Nesta, embora ainda utilize os mesmos brinquedos que outrora utilizava, passa a brincar com eles de maneira diferente. Aos poucos, sua atenção se desloca da manipulação dos objetos para voltar-se mais para seus usos e funções: a boneca agora passa a ser a filha! Assim, novas conquistas, ocasionadas pelo desenvolvimento da motricidade, dão à criança a oportunidade de executar movimentos autonomamente, trazendo a sensação de independência, que a faz querer “conhecer o mundo” por ele mesmo. O processo acelerado do desenvolvimento da consciência acentua a formação de funções do trabalho com os conteúdos históricos e geográficos, e terá uma grande responsabilidade em auxiliar a criança, no desenvolvimento da atenção, percepção e memória.

No campo das relações pessoais, a criança passa a ocupar um novo lugar, passa a buscar autonomia, bem como compreender o mundo que a cerca, reproduzindo o que percebe das ações e relações humanas. Sendo marcado por tal autonomia, este momento da criança aponta para ações cada vez mais avançadas de testes de possibilidades e

investigação de seus limites. Diante das novas aquisições que lhe possibilitaram o desenvolvimento do pensamento, a criança passa a realizar ações próximas ao contexto dos adultos, ampliando, assim, o seu sentimento de pertença a um grupo, por meio da realização de ações de reprodução de papéis sociais.

Fotografia 11: Momentos de brincadeiras envolvendo o faz de conta.



Fonte: Cmei Daisaku Ikeda (2020)

Com isso, cabe aqui ressaltar a importância do professor para que esses momentos não se constituam em apenas reproduções de cenas. O professor precisa aproveitar-se desses momentos para intervir, propor reflexões sobre as

ações realizadas, visto que ele se apresenta, neste momento, como o elemento agregador entre a criança e o patrimônio histórico e cultural da humanidade ali representado na brincadeira.

Fotografia 12: Representação do corpo por meio de registro gráfico.



Fonte: Cmei Eustáchio Sellmann (2020).

Por volta dos cinco anos, a caminho do desenvolvimento de um pensamento cada vez mais autônomo, a criança identifica as atividades realizadas pelos adultos em suas estruturas mais complexas, que passam a ser observadas com maior acuidade. Assim, para o trabalho com a identificação da estrutura e funcionamento da sociedade, foco das Ciências Sociais, atividades relacionadas aos jogos simbólicos, juntamente com a essencial mediação realizada

pelo professor, constituem-se no carro chefe para o ensino durante esta etapa, afinal, “por meio das brincadeiras de papéis sociais, a criança desenvolve também propriedades morais e éticas” (MARTINS, 2013, p. 77). Nesse sentido, compreender as maneiras de atuação das pessoas no mundo em que vivem possibilita à criança momentos de reflexão sobre a prática social.

Assim, as relações sociais acontecem num **espaço**, que também se constitui como um objeto de estudo nesse momento, ou seja, o espaço social como ambiente de interações. Dessa forma, o trabalho com relação ao espaço deve pautar-se na interação do indivíduo com esta parte física, bem como no seu entendimento de pertença a ele.

9.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE CIÊNCIAS SOCIAIS

9.3.1 Organizador Curricular de Ciências Sociais para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE	• Identidade	Reconhecer seu próprio nome quando chamado.		I	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar, por meio de resposta, do momento de chamada na aula. ➤ Participar de momentos que o professor estabeleça relações entre a criança e um objeto que lhe seja atribuído. Por exemplo: “este lápis é do RAFAEL.”
	✓ Nome	Reconhecer que sua existência se dá por meio da especificidade que seu nome representa.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de momentos em que sejam direcionados comandos para que a criança perceba que faz parte de um grupo, porém que cada pessoa apresenta um nome. ➤ Proporcionar a escuta do nome como forma de identificação pessoal, por meio de diversas sistematizações, como brincadeiras, cantigas e audição de histórias.
	✓ Preferências	Identificar-se como indivíduo que possui necessidades e vontades próprias.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expressão de sentimentos considerando situações rotineiras, a fim de demonstrar suas preferências individuais. ➤ Participação de momentos na aula que envolvam situações de escolha: de uma brincadeira, um brinquedo, uma cor.
✓ Diferenças e Semelhanças							

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE		Identificar-se como parte integrante de um grupo.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proposição de cantigas, atividades em grupo, chamamento do aluno à frente da turma para realização de algum trabalho.
		Expressar sentimentos a partir de situações cotidianas.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de momentos de socialização, brincadeiras em conjunto, para que se possa verificar a expressividade da criança: emoções e sentimentos. ➤ Vivenciar situações que envolvam a troca de afeto, como abraçar, expressando vínculos afetivos com os colegas.
		Reconhecer as semelhanças e diferenças entre as pessoas.				I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades que envolvam observação das diferenças e das semelhanças entre as pessoas: cor do cabelo, da pele, dos olhos, altura etc.
	• Relações interpessoais	Interagir com as pessoas que compõem o ambiente escolar: crianças, professores, funcionários.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar atividades em que os alunos conheçam diferentes espaços da escola, o que também envolve conhecer os profissionais que fazem parte deste espaço. ➤ Proporcionar situações de convívio com os profissionais da escola, a fim de que o aluno tenha a oportunidade de agradecer por algo, pedir licença ao interromper, pedir desculpas caso faça algo inadequado. ➤ Procurar realizar atividades que possibilitem interação com crianças de outra turma.

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE		Identificar as pessoas que compõem seu grupo familiar e relacionar-se com elas.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar o reconhecimento da criança relacionado às pessoas que fazem parte de sua família por meio de imagens (fotografias). Com este e outros meios, identificar cada componente familiar próximo: pai, mãe, irmãos. ➤ Por diálogo e outras estratégias, proporcionar o compartilhar de informações sobre a rotina familiar a fim de que as crianças percebam que cada um pertence a uma rotina diferente até que cheguem à escola, onde as rotinas se juntam: “Quem te trouxe na escola hoje? O que você fez antes de vir para a escola?”
		Realizar atividades interativas relacionadas a outras pessoas, como imitar movimentos, arremessar e receber de volta, entregar algo ou receber algo de alguém, percebendo a relação de causa e consequência envolvidos nestes processos.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Experienciar momentos em que a regra seja dividir o brinquedo ou situações de troca e partilha. ➤ Estimular momentos em que a criança perceba o resultado (ou consequência) daquilo que realizou: deslizar uma bola ou objeto que role e recebê-lo de volta por quem pegou.
		Estabelecer meios de se comunicar com os outros, seja por meio de gestos ou emissão de sons, para resolução de situações rotineiras.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular a comunicação da criança a partir de situações de interação, direcionando situações em que ela precise pedir algo. ➤ Exercitar em situações de interação, à espera da vez para brincar com o objeto estipulado.

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE		Vivenciar situações que envolvam resolução de conflitos, por meio de mediação do professor.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar situações em que aconteçam a troca momentânea de brinquedos ou quaisquer outros objetos de uso comum. ➤ Propor situações em que os alunos percebam a importância do diálogo na resolução de conflitos a serem solucionados (dramatizações, histórias contadas ou lidas e teatro de fantoches) .
		Traçar estratégias de ações para resolução de conflitos.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular o controle das ações no momento de tensão, propondo o diálogo e buscando em conjunto uma saída para o problema. ➤ A partir de histórias contadas, proporcionar momentos de vivência de situações em que a própria criança faça propostas para resolução do problema que enfrenta a personagem.
		Estabelecer vínculos com seus pares por meio de ações coletivas.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação em brincadeiras que envolvam a interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno.
		Demonstrar ações de carinho e afeição pelas pessoas, percebendo a importância destas ações.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propiciar momentos em que a criança tenha a necessidade e a iniciativa de desculpar-se quando realiza alguma ação que prejudicou o colega.
		Perceber que seu corpo obedece aos seus comandos e que estas ações o fazem interagir com as pessoas e com o meio.		I	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolver desafios impostos pelo professor, como alcançar um brinquedo que foi lançado longe, esticar os braços para alcançar algo, agachar para pegar algo no chão. ➤ Participar de situações de circuito em que tenham que realizar tarefas de descida, subida, ir para frente e para trás. ➤ Estabelecer brincadeiras de interação do aluno com os colegas por meio da imitação.

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CIDADANIA	<ul style="list-style-type: none"> Normas de convivência 	Desenvolver, por meio de ações, o respeito ao próximo.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Promover momentos em que haja a necessidade da escuta do outro. Vivenciar situações de auxílio em tarefas simples. Demonstrar comportamentos considerando o outro como foco. A função de “ajudante do dia” pode ser utilizada para que o aluno, além de desenvolver espírito de liderança, reconheça a importância da organização para o andamento do trabalho em sala.
		Perceber que atividades em grupo demandam posturas de cooperação e respeito a regras.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Desempenhar tarefas como guardar brinquedos após a brincadeira. Participação de brincadeiras em que haja a partilha de objetos. Direcionar momentos do dia em que seja possível a utilização conjunta de elementos da sala: compartilhamento da mesma caixinha de giz de cera, realização de brincadeiras em conjunto, montagem de objetos em que cada criança seja responsável por uma peça etc.
		Vivenciar as regras relacionadas a cada espaço que convive.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> Realização de atividades nos diferentes espaços que compõem a escola, estabelecendo questionamentos e ações para que a criança relacione entre o espaço vivenciado e as ações realizadas.

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CIDADANIA		Atender regras que dizem respeito a sua faixa etária.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos em que a criança precise obedecer a regras previamente estabelecidas, por exemplo: guardar os brinquedos, ajudar o amigo, não bater. ➤ Nas brincadeiras com os maiores, traçar regras em conjunto com a turma, estabelecendo os limites, ora de tempo de permanência com o brinquedo, ora de organização do espaço. ➤ Distribuir tarefas entre os componentes da turma, procurando destacar a importância de cada um fazer a sua parte: organização dos seus pertences, organização da sala de aula, distribuição dos materiais.
		Perceber as ações dos outros diante de situações de convívio.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Brincadeiras que envolvam atitudes de cooperação, solidariedade e respeito mútuo.

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO - DIVERSIDADE CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que compõem a estrutura e funcionamento da sociedade. ✓ Meios de transporte. ✓ Objetos pessoais. 	Identificar diferentes meios de transporte, a fim de explorar características visuais e sonoras desses elementos.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os meios de transporte são construções sociais e foram escolhidos para o trabalho neste momento porque são elementos que fazem parte do dia a dia da criança. Podemos direcionar a observação e análise deste elemento pensando em seu objetivo real: o transporte de objetos e pessoas de um lugar para outro. Com os bebês e crianças bem pequenas, este reconhecimento se inicia com a observação, reprodução dos barulhos e a percepção dos nomes de alguns veículos. Destacamos também a possibilidade de reconhecimento dos meios de transporte por meio de figuras ou exemplos em miniatura desses elementos, bem como a de, por meio dessas imagens, relacionar com o barulho que faz este meio de transporte. ➤ Com as crianças maiores, nos aprofundamos realizando análises como: “como este meio de transporte se movimenta? Ele o faz sozinho? Há apenas um tipo de carro, ou de moto, ou de caminhão?”
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifestações culturais. 	Identificar objetos de uso pessoal atribuindo a sua real função social.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos de exploração de objetos de uso individual e coletivo, abordando suas características físicas e suas funções sociais, como telefone, óculos, escova de cabelo, caixas, painéis e instrumentos musicais. ➤ Utilização de elementos que fazem parte da rotina da criança, relacionando o objeto, sua função e o momento do dia em que é utilizado.

ORGANIZADOR CURRICULAR CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO - DIVERSIDADE CULTURAL		Explorar objetos por meio da sua manipulação, para reconhecimento de seus pertences.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Levar a criança a explorar diferentes objetos, percebendo suas especificidades. O professor deve proporcionar que a criança manipule objetos feitos de variados materiais e formatos. ➤ Explorar objetos em suas máximas possibilidades: tirar de um recipiente e colocar, grudar e desgrudar, puxar, colar. ➤ Realizar momentos de comparação de objetos a fim de que a criança identifique diferenças e semelhanças sobre eles: tamanho, cor, material, peso.
		Conhecer ritos, festas e manifestações culturais típicas de sua cultura e de outras.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerando a cultura como síntese da produção humana, seja ela material (objetos) ou imaterial (linguagens), o desenvolvimento deste objetivo deve priorizar momentos de observação e participação das crianças diante de cantigas, objetos e diferentes expressões que mostrem elementos de sua cultura. ➤ Com relação às manifestações culturais, como festa junina ou elementos do folclore brasileiro, por exemplo, devemos priorizar os aspectos culturais e históricos, elencando momentos de participação das crianças em atividades que apontem à expressividade da produção humana contida nesta trajetória.
		Identificar elementos que compõem a sociedade na qual está inserido.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de brincadeiras que envolvam o “faz de conta”, fazendo com que, nestas situações, a criança seja levada a resolver problemas: vídeos, contação de histórias, imagens, fotografias.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiências de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> <p>Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro e o nós.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PAISAGEM - LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> Elementos naturais, culturais e suas transformações 	Perceber a existência de diferentes seres da natureza dentro de um espaço.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ouvir sons da natureza, a fim de procurar estabelecer relações entre imagem e som. ➤ Ouvir histórias que tratem dos elementos da natureza. ➤ Vivenciar situações de experimentação, sentindo os elementos da natureza: a grama, a água, a terra.
		Identificar elementos naturais e culturais que compõem os ambientes que a criança vive.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar, por meio do manuseio, os elementos culturais (produzidos pela humanidade). ➤ Conhecer elementos culturais que fazem parte de sua cultura local: brincadeiras, objetos.
REGIÃO - TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> Localização espacial ✓ Localização e orientação 	Reconhecer os diferentes espaços em que convive.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades que possibilitem perceber as diferenças físicas entre o ambiente escolar e o familiar: é importante que o aluno constate que o ambiente escolar é formado por diferentes grupos de pessoas que estão localizados em locais distintos.
		Localizar elementos ao redor de seu próprio corpo.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar situações em que, por direcionamentos do professor, sejam demonstradas localização dos objetos: na frente, atrás, em cima, abaixo. ➤ Direcionar a criança quanto à movimentação do objeto com relação ao seu corpo.
		Perceber que faz parte do espaço em que está inserido.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor a realização de ações nas quais a criança entre e saia de caixas e outros objetos grandes, suba e desça de elementos que compõem o ambiente. Ações como estas auxiliam no início da percepção de que a criança faz parte do meio e interage com ele.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiências de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> <p>Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro e o nós.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
REGIÃO - TERRITÓRIO		Utilizar o corpo para explorar os elementos do espaço.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, cantigas), que envolvam as noções espaciais de orientação, direção e lateralidade. ➤ Dar comandos para que a criança manipule objetos enquanto se movimenta no espaço: arrastar o objeto enquanto anda ou engatinha. ➤ Exploração do ambiente escolar, considerando como estão inseridos os elementos no espaço: dentro, fora, em cima, embaixo, perto, longe, ao lado, à frente. ➤ Inserir a criança na participação de brincadeiras que envolvam caça a objetos previamente escolhidos pelo professor. Para esta atividade, devem ser dados comandos que guiem a criança para a localização e encontro do objeto.
		Perceber que seu corpo realiza movimentos que o fazem interagir com o meio.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de movimentos em frente ao espelho, para que a criança possa observar que seu corpo e sua feição se movimentam de acordo com suas ações. ➤ Propor atividades, brincadeiras, momentos em que a exploração e manipulação dos objetos proporcione a interação com o espaço por meio do jogar, pegar, apertar, esconder. ➤ Levar o aluno a perceber os barulhos realizados no ambiente em que frequenta, tratando tais como uma interferência ao meio: barulho de alguém empurrando a mesa, de algo caindo no chão etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
<p>Campo de experiências de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p> <p>Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro e o nós.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
REGIÃO - TERRITÓRIO		Utilizar as possibilidades corporais para identificar e explorar possibilidades e limites a partir do que suas funções motoras o permitam: engatinhar, andar, correr, pular.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Movimentar objetos e pessoas de um lugar para outro para que a criança observe e siga com os olhos, reposicionando seu corpo para acompanhar tal movimentação. ➤ Proporcionar atividades de deslocamento para que a criança vivencie os movimentos que o seu corpo pode realizar por meio de mudanças de posição e de lugar. Considerar a idade da criança para propor a complexidade das atividades.
		Realizar generalizações a respeito do esquema corporal, a fim de perceber semelhanças e diferenças entre seus pares.				I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades que envolvam a identificação de características físicas em personagens (desenhos, bonecos), em outra situação que não seja nele próprio. ➤ Propor atividades que os alunos precisem compor as partes do corpo: seja em massinha, em papel ou quaisquer outros elementos que possibilitem a transposição de si para os outros.
		Identificar características do ambiente por meio de comparação.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos em que sejam observadas as principais características de cada lugar, chamando a atenção para seus componentes: “na cozinha, a merendeira prepara os alimentos, portanto este ambiente é composto de uma forma diferente do que a sala de aula”.
		Explorar o ambiente por meio de movimentos de engatinhar, andar, sentar, carregar objetos de um lugar para outro etc.		I	A		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar jogos de comando quando possível. ➤ Proporcionar a interação da criança em espaços que apresentem características diferentes para que ela possa sentir a textura, temperatura, relevo.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2, Infantil 3)							
Campo de experiências de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; o eu, o outro e o nós.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
TEMPO - MEMÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência temporal ✓ O tempo vivido ✓ Elementos culturais 	Perceber a passagem do tempo.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades que possibilitem levar o aluno a perceber a passagem do tempo por meio daquelas realizadas na escola: momento de higiene, alimentação, hora do sono. ➤ É importante, nos momentos de rotina, que a criança experiencie elementos cotidianos relacionados aos diferentes momentos do dia, como, por exemplo, a relação da alimentação com os objetos de uso para esta finalidade: o prato, a colher, o copo. Nos momentos de descanso, o colchão, o travesseiro, cobertor. Nos momentos de brincadeira, os brinquedos. ➤ Realizar tarefas que envolvam a progressiva compreensão sobre passagem do tempo. Tais ações devem ir gerando entendimento de conceitos como: agora, daqui a pouco, depois, durante.
		Relacionar seu ritmo biológico à noção de tempo, estabelecendo uma rotina temporal em sua vivência cotidiana.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de momentos do dia em que identifique que suas necessidades biológicas apresentam relação com as suas ações: hora da alimentação para saciar sua fome; hora do descanso nos momentos em que está com sono.
		Reconhecer e realizar gestos e movimentos oriundos de sua cultura.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor brincadeiras que envolvam cantigas da cultura regional em que a criança está inserida.

9.3.2 Organizador Curricular para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Identidade ✓ Nome ✓ Preferências ✓ Diferenças e semelhanças ✓ Diversidade ✓ Noções de cidadania ✓ Autonomia 	Reconhecer a história da escolha de seu nome.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular que a criança busque, em contato com a família, histórias relacionadas à escolha de seu nome. Com a vinda das informações pessoais, é importante que o professor trabalhe com essas histórias no sentido de ampliar a visão da criança sobre o significado dessas escolhas. Ao ampliar esse campo, o professor apresenta ao aluno uma visão mais abrangente dessas escolhas, ou seja, mostra que seu próprio nome pertence à história relacionada à sua família.
		Reconhecer que sua existência se dá pela especificidade que seu nome representa.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de momentos em que sejam direcionados comandos para que a criança perceba que faz parte de um grupo, porém que cada pessoa apresenta um nome.
		Identificar suas características físicas e estabelecer diferenças entre as características físicas das pessoas com quem convive, respeitando a diversidade apresentada.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar momentos em que haja, pela criança, a demonstração de valorização das suas próprias características físicas, bem como o respeito às características físicas das demais pessoas que fazem parte de seu círculo de convívio. ➤ Realizar atividades que envolvem observação de imagens ou de outros colegas em que, a partir de questionamentos, o aluno seja direcionado a perceber as semelhanças e diferenças entre as características pessoais: cor de cabelo, cor dos olhos, formato e composição do rosto.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE		Identificar-se como parte integrante de um grupo.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos em que a criança realize alguma função de liderança no grupo em que está inserido.
		Reconhecer as semelhanças e diferenças entre as pessoas.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos de interação entre crianças que possuem diferentes habilidades, estimulando o convívio e as experiências que envolvam tais características para a resolução de problemas propostos pelo professor.
		Demonstrar autonomia na realização de diferentes atividades.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar atividades em que seja necessária a participação efetiva de cada um dos alunos, sem que haja necessidade de auxílio do professor ou de outra criança. ➤ Estimular, em cada atividade que a criança desenvolva sua autonomia diante das situações: seja na resolução de problemas, seja na realização de tarefas rotineiras, como ir ao banheiro, vestir-se, beber água e frequentar os diferentes espaços da escola.
		Desenvolver confiança em suas próprias possibilidades.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos que envolvam a imposição de desafios nas brincadeiras e tarefas cotidianas, para que a criança desenvolva o sentimento de confiança em suas próprias capacidades. ➤ Leitura de histórias que demonstrem superação de dificuldades, bem como desenvolvimento de autoconfiança.
		Desenvolver habilidades de autocuidado e independência nas ações cotidianas.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Durante brincadeiras que envolvam situações rotineiras, estimular que cada criança realize atividades de forma independente, por exemplo: vestir a boneca, colocar a fantasia, “preparar” o alimento a ser servido aos demais participantes etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Relações interpessoais. 	Interagir com pessoas que compõem diferentes tipos de grupos sociais.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar situações em que a criança reconheça os elementos e ações que fazem parte do cotidiano daquele espaço escolar em específico. Por exemplo: na biblioteca da escola, nomear os elementos pertencentes ao espaço: mesas, estantes, livros. Falar sobre as atividades que são realizadas naquele espaço: “O que se faz aqui? Quem trabalha neste lugar? Que tipo de trabalho se realiza aqui? Quais são os instrumentos necessários para que se realizem as atividades neste local? Qual a importância deste local para o funcionamento da escola?” ➤ Proporcionar situações de convívio com os profissionais da escola, a fim de que o aluno tenha a oportunidade de agradecer por algo, pedir licença ao interromper, pedir desculpas caso faça algo inadequado.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola ✓ Família 	Reconhecer a escola como espaço de aprendizagem e convivência.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tratar de questões que possibilitem a valorização da convivência do grupo (sala de aula), incentivando momentos de brincadeiras e trabalhos em equipe. ➤ Incentivar momentos de valorização dos profissionais que fazem parte da escola, por meio de reflexões acerca da importância da atividade realizada ao cotidiano escolar.
		Estabelecer meios de se comunicar com os outros, para resolução de situações rotineiras.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular a comunicação da criança a partir de situações de interação, direcionando momentos em que ela precise pedir ajuda ou algo.
		Vivenciar situações que envolvam resolução de conflitos, por meio de mediação do professor.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Em atividades realizadas em grupos, proporcionar oportunidades para que a criança passe por momentos em que exerça liderança, a fim de apontar soluções para problemas previamente estabelecidos.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE		Traçar estratégias de ações para resolução de conflitos.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor situações para que os alunos percebam a importância do diálogo na resolução de conflitos a serem solucionados (dramatizações, histórias contadas ou lidas, teatro de fantoches. ➤ Estimular o controle das ações no momento de tensão, propondo o diálogo e buscando, em conjunto, uma saída para o problema. ➤ A partir de histórias contadas, proporcionar momentos de vivência de situações em que a própria criança proponha situações para resolução do problema que enfrenta a personagem.
		Demonstrar ações de carinho e afeição pelas pessoas, percebendo a importância destas ações.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Demonstrar, por meio de leituras, dramatizações e problematizações, a importância do respeito ao outro. ➤ Incentivar momentos de troca de afeto durante o dia a dia escolar.
		Estabelecer vínculos com seus pares por meio de ações coletivas.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participação em brincadeiras que envolvam a interação entre professor e aluno e entre aluno e aluno. ➤ Proporcionar trabalhos em duplas, trios, a fim de que as produções sejam frutos de ações coletivas.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
IDENTIDADE		Identificar as pessoas que compõem seu grupo FAMILIAR e relacionar-se com elas.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conforme já apontado no início do texto, a família é o primeiro grupo o qual a criança faz parte. Portanto, o trabalho com este objetivo deve proporcionar ao aluno o reconhecimento de pertença a este grupo, bem como a identificação da dinâmica familiar. Há muitos títulos da literatura infantil que tratam da família, o que é uma boa forma de iniciar essas discussões. É importante que o aluno reconheça o que é uma família e qual é a sua função. ➤ Identificar cada componente familiar próximo (pai, mãe, irmãos), seja por meio de fotografias ou registros gráficos do próprio aluno.
		Conhecer diferentes grupos familiares, a fim de realizar generalizações a respeito do que é FAMILIA.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É importante que os alunos conheçam diversas dinâmicas familiares, identificando, dentro de cada uma, diferentes costumes, tradições, hábitos que os fazem ter esta nomenclatura. ➤ Identificar a rotina da dinâmica familiar com questionamentos como: "Quem sai para trabalhar em sua casa? O que cada pessoa faz para auxiliar na organização da casa? Há momentos em que a família está toda reunida? O que vocês mais gostam de fazer juntos?" ➤ Proporcionar o compartilhamento de informações sobre a rotina familiar, por meio do diálogo e outras estratégias, a fim de que as crianças percebam que cada um pertence a uma rotina diferente até que cheguem na escola, onde as rotinas se encontram.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CIDADANIA	<ul style="list-style-type: none"> • Normas de convivência ✓ Direitos e deveres 	Desenvolver, por meio de ações, o respeito ao próximo.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por meio de atividades que envolvam a dramatização, propor situações que permitam que as crianças identifiquem as ações a serem realizadas a fim de auxiliar as pessoas: respeito aos mais velhos, colaboração em tarefas escolares e domésticas etc. Após esta atividade prática, o professor pode proporcionar momentos de diálogo sobre a importância dessas ações para o bem viver em comunidade, seja na família, na escola ou em qualquer grupo a que esteja fazendo parte. ➤ Proporcionar leituras de histórias que apontem situações de colaboração e união. ➤ Vivenciar situações de auxílio em tarefas simples. ➤ A função de “ajudante do dia” pode ser utilizada para que o aluno, além de desenvolver espírito de liderança, também reconheça a importância da organização para o andamento do trabalho em sala.
		Identificar-se como indivíduo que possui necessidades e vontades próprias, bem como deveres em relação ao outro.	I/A	C	
		Perceber que atividades em grupo demandam posturas de cooperação e respeito a regras.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar materiais diversos, em situações de interação social.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CIDADANIA		Atender regras que dizem respeito a sua faixa etária.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos em que a criança precise obedecer a regras previamente estabelecidas, por exemplo: guardar os brinquedos, ajudar o amigo etc. ➤ O trabalho com regras também pode ser estimulado por meio de proposição de jogos e brincadeiras, em que as crianças tenham que seguir as regras citadas. ➤ Realização coletiva de um cartaz de regras da sala ou da escola, para que, a partir de reflexões proporcionadas em conjunto, sejam estipuladas as regras do grupo. ➤ Nas brincadeiras, traçar regras em conjunto com a turma, estabelecendo os limites, ora de tempo de permanência com o brinquedo, ora de organização do espaço. ➤ Distribuir tarefas entre os componentes da turma, procurando destacar a importância de que cada um faça a sua parte: organização dos seus pertences, organização da sala de aula, distribuição dos materiais etc. ➤ Brincadeiras que envolvam atitudes de cooperação, solidariedade e respeito mútuo.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
CIDADANIA		Perceber as ações dos outros diante de situações de convívio.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos de dramatização propondo situações do cotidiano da criança, a fim de estabelecer estratégias para ações com seus pares. ➤ Propor situações gráficas (desenhos), dando oportunidades de escolha para que a criança possa relacionar ações realizadas no dia a dia escolar e ações realizadas em outros lugares que frequenta, a fim de que percebam as diferentes características e comportamentos que as pessoas têm nos lugares que convivem.
		Vivenciar as regras relacionadas a cada espaço que convive.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de atividades nos diferentes espaços que compõem a escola, estabelecendo questionamentos e ações para que a criança faça a relação entre o espaço vivenciado e as ações realizadas. ➤ Proporcionar momentos de reflexão, por meio de leitura de livros, da problematização realizada pelo professor e de materiais visuais de cenas vivenciadas na escola, para a criança discriminar O QUE PODE e o que NÃO PODE.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos que compõem a estrutura e funcionamento da sociedade. ✓ Meios de transporte ✓ Profissões ✓ Moradias ✓ Objetos pessoais. ✓ Produções culturais ✓ Manifestações culturais. ✓ Diversidade cultural ✓ Modo de vida urbano e modo de vida rural. 	Identificar diferentes meios de transporte, explorando características visuais e sonoras desses elementos.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os meios de transporte são construções sociais. Constituem-se em elementos que fazem parte do dia a dia da criança. Podemos direcionar a observação e análise desse elemento pensando em seu objetivo real: o transporte de objetos e pessoas de um lugar para outro. ➤ Conforme os estudos forem sendo aprofundados, é importante levar os alunos a pensar em questões que possibilitem maiores generalizações: “como este meio de transporte se movimenta? Ele o faz sozinho? Há apenas um tipo de carro, ou de moto, ou de caminhão?” ➤ Por meio de atividades práticas e gráficas, o professor pode ampliar os estudos sobre este conteúdo levando os alunos a perceberem elementos que compõem a entorno dos meios de transporte, como: a necessidade das regras do trânsito, os cuidados necessários para o pedestre, para o motorista etc. ➤ É importante que o professor, se valendo dos mais variados instrumentos (fotografias, literatura etc.), possibilite ao aluno a percepção de que o meio de transporte foi criado pela necessidade de movimentar-se em maiores distâncias.
		Compreender os meios de transporte como construção social, que surgiu por uma necessidade humana.	I	A/C	

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE		Conhecer e identificar as características de diferentes profissões.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar o conhecimento de diferentes profissões que compõem a nossa sociedade, iniciando com as mais conhecidas pelo grupo e aprofundando para outras que atuam em seu entorno. ➤ Mostrar, por meio de imagens, os tipos de trabalho realizados por estas profissões, enfatizando a importância que se tem para a vida das pessoas. ➤ O professor pode apresentar objetos que fazem parte do dia a dia destas profissões, levando aluno a compreender que os trabalhos possuem diferentes características e cada profissional possui um tipo de conhecimento para realizar sua função.
		Compreender qual o sentido do trabalho na vida das pessoas.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É importante que o aluno perceba o que é TRABALHO e qual a função dele na vida das pessoas. Por que as pessoas trabalham? O que ganham em troca? Todo trabalho é remunerado? ➤ Há, na literatura infantil, muitos títulos que tratam das profissões. Iniciar com um deles pode ser um bom início de discussão. ➤ Lembre-se que atividades relacionadas à troca de papéis são importantes a serem trabalhadas neste tema também. Realize momentos de intervenção durante estas atividades a fim de levar o aluno a compreender o real sentido do trabalho e as condições em que cada um deles se realiza.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE		Conhecer e identificar os diferentes tipos de moradias.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar atividades em que os alunos compreendam que os seres vivos precisam de abrigo para se protegerem da chuva, do frio, do vento etc. ➤ Apresentar, por meio de imagens, o abrigo de diferentes seres vivos.
		Identificar a função da moradia para os seres vivos: abrigo	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar diferentes formas de moradia: casas no chão, prédios, casas de madeira, alvenaria. Diante de questionamentos, mostrar aos alunos que existem diferentes tipos de casas, e que sua constituição muitas vezes está condicionada às condições físicas do ambiente bem como a cultura da comunidade em que está inserida: palafitas, iglus, ocas etc.
		Explorar objetos por meio da sua manipulação, para reconhecimento de seus pertences.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar atividades que envolvam a utilização dos objetos pessoais, explorando suas necessidades, uso social e estendendo sua análise à compreensão temporal de sua necessidade. Por exemplo: o bebê utiliza a mamadeira para se alimentar. Uma criança maior, como as que compõem esta sala de aula, precisam ser alimentados por este objeto? Qual elemento é utilizado para a mesma finalidade pelas crianças maiores e os adultos? ➤ Momentos de comparação de objetos a fim de que a criança identifique diferenças e semelhanças sobre eles. A comparação do uso de roupinhas de quando eram bebês com as roupas usadas atualmente por eles é um ótimo início para estabelecer as problematizações necessárias.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE		Atribuir aos objetos cotidianos suas funções sociais.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos de exploração de objetos de uso individual e coletivo, abordando suas funções sociais, como telefone, óculos, escova de cabelo, caixas, painéis e instrumentos musicais. ➤ Por meio de encenações e brincadeiras, o professor pode realizar mediações necessárias para que o aluno identifique a função social do elemento proposto, trazendo para a sala de aula um aprofundamento dessas informações, que busquem ir além do simples reconhecimento do objeto em questão. Um telefone, por exemplo: para que serve? Será que ele sempre existiu? Como as pessoas utilizam este objeto? Todos podem usá-lo? ➤ Utilização de elementos que fazem parte da rotina da criança, relacionando o objeto, sua função e o momento do dia em que é utilizado. ➤ Problematizar situações em momentos dos jogos simbólicos e em outras situações pedagógicas, oportunidades de utilização de objetos de uso pessoal, a fim de possibilitar ao aluno a oportunidade de atribuir a eles sua função social.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE		Identificar elementos culturais que compõem a paisagem na qual está inserido.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar atividades em que o aluno tenha a oportunidade de relacionar elementos que compõem seus espaços de vivência com a estrutura e funcionamento desses espaços. ➤ Por meio de atividades de observação (imagens, objetos, ações, materiais áudio visuais), aproximar os alunos às produções culturais que fazem parte de sua cultura e da cultura de povos indígenas e africanos, possibilitando que a criança perceba que a produção de materiais dessas culturas surgiu pela necessidade de transformação da natureza para sua melhor utilização. Possibilitar que a criança perceba, também, que há elementos dessas culturas que inspiraram o que é utilizado por nós ainda hoje: atividades como a caça, a pesca, a agricultura; instrumentos outrora utilizados e transformados com o tempo: panelas, brinquedos (pião) etc.
		Conhecer ritos, festas e manifestações culturais típicas de sua cultura e de outras.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerando cultura como síntese da produção humana, seja ela material (objetos) ou imaterial (linguagens), o desenvolvimento deste objetivo deve priorizar momentos de observação e participação das crianças diante de cantigas, objetos e diferentes expressões que mostrem elementos de sua cultura. ➤ Com relação às manifestações culturais, como festa junina ou elementos do folclore brasileiro, por exemplo, devemos priorizar os aspectos culturais e históricos, elencando momentos de participação das crianças em atividades que apontem à expressividade da produção humana contida nesta trajetória.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós</p> <p>Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE		Identificar as semelhanças e diferenças entre costumes de crianças de outras partes do mundo.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de momentos em que a criança reconheça os elementos da cultura a qual faz parte, bem como proporcionar momentos em que os alunos tenham a oportunidade de reconhecer os modos de vida de outras culturas, por exemplo: a criança indígena, a criança africana, a europeia etc. ➤ Relações como essas são importantes para que se observem as diferenças e semelhanças entre os povos. É interessante observar com eles que uma criança é criança em qualquer lugar do mundo, porém, em cada cultura as ações realizadas por elas e com elas se dão de formas diferentes. Como é o cotidiano de uma criança indígena? Seus costumes, sua rotina? Ela vai para a escola? Ela tem tarefas em casa? etc. ➤ Por meio de experimentação das brincadeiras realizadas em cada cultura ou em cada região brasileira, a criança tem a oportunidade de reconhecer as diferenças entre os grupos humanos. Como as crianças de outras etnias ou de outras regiões do país brincam? A realização desse desenvolvimento de generalização auxiliará a criança, num futuro, a compreender as diferenças e semelhanças entre os povos.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: O eu, o outro e o nós

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
COTIDIANO E DIVERSIDADE		Manifestar interesse e respeito por modos de vida diferentes do seu.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O contato com diferentes culturas por meio da observação de imagens, relatos e mediação do professor deve buscar que o aluno compreenda que exista muitos modos de vida diferentes do seu. Essas diferenças devem ser compreendidas como riquezas culturais. Estimular esse reconhecimento por parte da criança auxiliará na formação de um adulto consciente de que as diferenças precisam ser respeitadas.
		Conhecer os modos de vida urbano e rural, bem como identificar sua interdependência.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Muitas são as relações que o professor pode estabelecer entre os meios urbano e rural. Porém, em primeiro lugar, é preciso apresentar as especificidades de cada um desses espaços, passando por questões referentes às características, à estrutura e ao funcionamento deles. O que há no campo? O que se produz lá? Como vivem as pessoas que moram neste espaço? Onde e como trabalham? ➤ Esses estudos podem ser realizados por meio de imagens, apresentação de elementos que compõem tais espaços, composição destes espaços contando com encenações. A literatura infantil também apresenta muitos títulos que podem ser utilizados para este trabalho.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PAISAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos naturais, culturais e suas transformações ✓ Aspectos físicos dos objetos e suas necessidades sociais. 	Identificar elementos naturais e transformados pela humanidade que compõem os ambientes que a criança vive.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entende-se como elementos culturais aqueles que foram transformados pela humanidade por meio do trabalho, ou seja, modificação dos elementos compostos pela natureza. Neste caso, a proposição de atividades em que o aluno tenha a oportunidade de comparar elementos naturais e culturais de maneira concreta se configura em uma boa estratégia para iniciar este estudo: por exemplo, um pedaço de madeira e a presença de um objeto confeccionado com este material. ➤ Realizar momentos em que os alunos identifiquem a matéria-prima utilizada para confecção de materiais realizados na escola, por exemplo: quais dos materiais presentes foram retirados da natureza para a fabricação do lápis? ➤ Após constatação de que os elementos da natureza são modificados pelo homem a fim de transformá-los para sua utilização, o professor deve estender esta discussão para os lugares, problematizando situações em que o aluno compreenda que os lugares são modificados para que a humanidade possa utilizar os espaços. ➤ Propor realização de atividades em que haja observação e constatação da mudança de elementos naturais por meio das atividades humanas: fotografias, histórias etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
TERRITÓRIO E REGIÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Localização Espacial ✓ Espaços públicos e privados ✓ Orientação e localização 	Reconhecer as principais características dos diferentes espaços em que convive: espaços públicos e privados.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar atividades de observação, discussão e registro dos componentes do espaço de convivência, iniciando pelo espaço que mais frequentam na escola. Nestes momentos, aprofundar o trabalho sobre este espaço, tratando de questões relacionadas tanto do espaço físico (constituição dos elementos que compõem o espaço), quanto às atividades que são realizadas neste lugar: para que este espaço é utilizado? Quais elementos presentes nele possibilitam as atividades realizadas aqui? ➤ Por meio de atividades de locomoção e observação, ampliar a observação sobre o espaço estudado, realizando questionamentos que possibilitem ao aluno a constatação que este pertence a outro maior, a escola; que, por sua vez, compreende em sua estrutura outros espaços: cozinha, banheiros, outras salas de aula, pátio etc. ➤ É importante que o aluno constate que o ambiente escolar é formado por diferentes grupos de pessoas que estão localizados em locais distintos (salas de aula), inclusive a sua. ➤ Propor atividades que possibilitem perceber as diferenças físicas entre o ambiente escolar e o familiar.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
TERRITÓRIO E REGIÃO		Localizar elementos ao redor de seu próprio corpo	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar situações em que, por meio de direcionamentos do professor, sejam demonstradas a localização dos objetos: na frente, atrás, em cima, abaixo. ➤ Organizar estratégias de desenvolvimento de atividades que permitam a realização de busca de objetos de acordo com orientações espaciais dadas pelo professor: “caça ao tesouro”.
		Registrar seu corpo por meio de registro gráfico.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por meio de atividades de observação, proporcionar momentos de registro da criança sobre seu próprio corpo, em diferentes suportes e de diferentes tamanhos (tamanho real do corpo e sua representação em proporção menor): sulfite, papel maior (Kraft); propondo diferentes momentos: registro livre, registro direcionado (mapa do corpo). ➤ Proporcionar diferentes posicionamentos para registro, para que a criança observe seu corpo com relação a diferentes posicionamentos e diferentes pontos de vista.
		Identificar, por meio de sua localização espacial, a ideia de fronteira: dentro/fora, bem como a orientação espacial (em frente, atrás, em cima, embaixo).	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades direcionadas em que a criança perceba sua localização espacial com relação aos espaços da instituição.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
TERRITÓRIO E REGIÃO		Utilizar o corpo para explorar os elementos do espaço.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar atividades que envolvam o movimento corporal na realização de exploração de elementos do espaço em que o aluno está inserido, de acordo com necessidades apresentadas. Esta atividade pode envolver a reorganização dos objetos no espaço para a preparação deste no momento de alguma atividade proposta, por exemplo: organização das mesinhas da sala para a realização de atividades em equipes (como poderíamos organizar os materiais distribuídos para que fiquem dispostos da melhor forma?) ou então: “hoje iremos reorganizar nossa sala para realizarmos brincadeiras no chão. De que forma poderíamos fazer isso?” Com os maiores, a realização de esquemas gráficos antes ou após a atividade prática também auxilia na organização do pensamento e estabelece conexões para a realização das ligações entre o concreto e o abstrato. ➤ Resolução de situações que envolvam desafios relacionados aos movimentos corporais: pular, agachar, saltar, andar, engatinhar, com gradativo grau de complexidade, de acordo com a evolução da criança. ➤ Proporcionar atividades de deslocamento para que a criança vivencie os movimentos que o seu corpo pode realizar por meio de mudanças de posição, lugar. Considerar a idade da criança para propor a complexidade das atividades.
		Explorar o ambiente tendo a oportunidade de interagir com os objetos que fazem parte dele.	I/A	C	
		Utilizar as possibilidades corporais para identificar e explorar possibilidades e limites a partir do que suas funções motoras o permitam: engatinhar, andar, correr, pular.	I/A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
TERRITÓRIO E REGIÃO		Realizar generalizações a respeito do esquema corporal, percebendo semelhanças e diferenças entre seus pares.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização de atividades que envolvam observação e utilização de partes do corpo. Algumas cantigas da cultura popular brasileira trazem em sua letra possibilidades de dinâmica corporal. ➤ Atividades que envolvam a identificação de características físicas em personagens (desenhos, bonecos), em outra situação que não seja nele próprio. ➤ Propor atividades que os alunos precisem compor as partes do corpo: seja em massinha, em papel ou quaisquer outros elementos que possibilitem a transposição de si para os outros. ➤ Realização de momentos de observação de registros corporais em diferentes modalidades: desenhos, pinturas, esquemas, esculturas etc. Organizar momentos de registros gráficos em que o aluno tenha a oportunidade de representar, por meio de desenho, os elementos que compõem seu esquema corporal.
		Identificar características do ambiente por meio de comparação.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar momentos em que sejam observadas as principais características de cada lugar, chamando a atenção para seus componentes: “na cozinha, a merendeira prepara os alimentos, portanto este ambiente é composto de uma forma diferente do que a sala de aula, por exemplo”. ➤ Para que o aluno identifique as práticas cotidianas nos seus lugares de convívio, é necessário que o professor aponte as diferenças e semelhanças entre eles. A necessidade de comparar a função de cada espaço e os componentes presentes em cada lugar faz com que a criança tenha a oportunidade de estabelecer comparações e generalizações a respeito das funções sociais de cada local em que convive.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
TERRITÓRIO E REGIÃO					<ul style="list-style-type: none"> ➤ A organização do espaço para brincadeiras de papéis assegura que o aluno idealize os espaços de acordo com as necessidades que a atividade imaginada exige. Por exemplo, ao organizarem a brincadeira com o foco nas atividades na cozinha, as mediações do professor são importantes no sentido de levar os alunos a pensarem como este espaço deve estar organizado: quem são as pessoas que fazem parte dele? Como elas se comportam? Quais elementos precisam estar dispostos para que as atividades realizadas neste espaço sejam realizadas? No brincar, a criança vai organizando e produzindo espaços.
		Seguir orientações de localização para movimentar-se nos espaços.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar realização de registros gráficos (mapas) em diferentes momentos do dia, registrando o que acontece no momento de observação. Por exemplo: registro da visita ao pátio do CMEI. O que há no pátio no momento da visita? Quais os elementos que compõem este espaço? Há pessoas neste campo de observação?
		Realizar registros gráficos dos espaços que compõem a escola.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ As problematizações realizadas pelas mudanças no espaço também são válidas neste momento: “se a professora tirar esta cadeira daqui o que precisamos modificar no desenho?”

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MEMÓRIA E TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência temporal ✓ O tempo vivido. ✓ Transformações dos elementos culturais. ✓ As pessoas de outros tempos. ✓ A paisagem, suas mudanças e permanências. 	Perceber a passagem do tempo.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades que possibilitem levar o aluno a perceber a passagem do tempo por meio das atividades realizadas na escola: momento de higiene, alimentação, hora do sono. ➤ Realizar tarefas que envolvam a progressiva compreensão sobre passagem do tempo. Tais ações devem ir gerando entendimento de conceitos como: agora, daqui a pouco, depois e durante. ➤ Estimular situações em que a criança relate de forma sequencial algum acontecimento ou história ouvida. ➤ A observação da passagem do tempo pode ser sentida até mesmo durante o preparo de situações rotineiras, como, por exemplo, o tempo de espera entre a realização de uma atividade e outra, o tempo que os materiais confeccionados ficarão prontos (secagem da cola, da tinta).
		Relacionar seu ritmo biológico à noção de tempo, estabelecendo uma rotina temporal em sua vivência cotidiana.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por meio de constatações de passagem do tempo, levar os alunos a identificarem que as atividades realizadas em seu cotidiano estão condicionadas a passagem do tempo. Por exemplo: “acordamos, em nossa casa há quem saia para trabalhar, a criança vai para a escola, etc. No final do dia, as pessoas retornam para suas casas e ao cair da noite, dormem” ➤ Trabalhar com a sequência temporal também por meio dos registros gráficos de divisão dos diferentes momentos do dia.

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
MEMÓRIA E TEMPO		Conhecer modos de vida de outros tempos.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar aos alunos o contato (por meio de fotos ou pela manipulação de objetos antigos) de elementos que dizem respeito ao passado, proporcionando a eles que observem o uso e função desses objetos antigamente e apresentando o que realiza a mesma função atualmente. Como exemplo desta atividade, podemos sugerir objetos que a criança utiliza hoje e que facilmente seriam reconhecidos por eles em sua roupa do passado: ferro de passar, fogão a lenha, lâmparina etc. ➤ É importante que o professor, ao apresentar os objetos, não se atenha apenas em mostrá-lo. É preciso realizar mediações entre o objeto e o conhecimento. A criança precisa verificar as TRANSFORMAÇÕES ocorridas entre o objeto do passado e do presente. Para isso, deve ser realizadas indagações e questionamentos. Chame atenção para os detalhes entre um objeto e outro, por exemplo, o ferro de passar: “Este objeto tem uma função, que é o de passar a roupa, deixar as roupas lisinhas. Em nossa casa, há algum objeto que faz esta função?” (Neste caso, o professor apresenta o ferro atual). “Além da função que realizam, eles têm mais alguma característica em comum? O que há de diferente entre eles? Notem que um tem fio, outro não. Como será que este ferro antigo era aquecido de forma suficiente para esquentar e alisar o tecido?”

ORGANIZADOR CURRICULAR - CIÊNCIAS SOCIAIS - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; O eu, o outro e o nós.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS, SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> • O espaço como ambiente de interações. ✓ Componentes da paisagem 	Identificar o espaço de convivência como ambiente de interações.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observação na rotina escolar dos elementos que compõem os espaços e das mudanças de paisagem entre um cômodo e outro da instituição. ➤ O professor pode, após esta verificação, propor o registro da disposição de elementos em forma de desenho e, posteriormente, em forma de esquemas mais elaborados, tratando de mais de um cômodo.
		Identificar elementos da paisagem que caracterizam o lugar onde vive bem como os elementos da paisagem no entorno de sua escola.	I/A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecimento, por meio de observação, de elementos geográficos que compõem a paisagem nos seus espaços de vivência: elementos da natureza e elementos culturais. ➤ Após observação, discussão e registro gráfico por meio do desenho ilustrando o espaço observado, o professor pode apresentar uma representação cartográfica do espaço estudado, como uma planta baixa do lugar, a fim de que os alunos comecem a estabelecer relações entre o espaço real e sua representação mais abstrata.
		Relacionar as mudanças na paisagem com as ações exercidas pelos seres humanos no meio onde vivem: paisagem natural e paisagem construída pela humanidade	I/A	C	
		Identificar os componentes de uma paisagem, localizando os elementos que compõem um local específico: RUA.	I/A	C	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Martins, Ligia M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.

_____. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP. Alínea, 2013.

ARISTÓTELES. **Do céu**. Tradução, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo. Edipro, 2014.

CAINELLI, Marlene. **Educação histórica: o desafio de ensinar história no ensino fundamental**. In BARCA, Isabel; SCHMIDT, M. Auxiliadora (org.) Aprender História perspectiva da educação. IJUÍ: Unijuí, 2009.

CIAMPA, A. C. Identidade. (1984). In: LANE, S. T. M. & CODO, W. (Orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense 2004, p. 58-75.

LACOSTE, Yves. **A geografia, serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**, São Paulo. Editora Papirus, 1988.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. O homem e a Cultura. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

MARTINS, Sueli T. F. **Processo grupal e a questão do poder em Martin-Baró**. In: Psicologia & Sociedade; 15 (1): 201-217; jan./jun.2003. UNESP- Bauru

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena História Crítica**. 5ª Ed. São Paulo. HUCITEC, 1986.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações** / Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - Curitiba: SEED - Pr, 2019 - 4v.

PELETTI, A. B., *et. al.* O trabalho pedagógico na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Pedagogia Histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Claudia; *et. al.* (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. 1ed. Uberlândia. Navegando, 2016, v. 1, p. 07-334.

SANTOS, Milton, **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

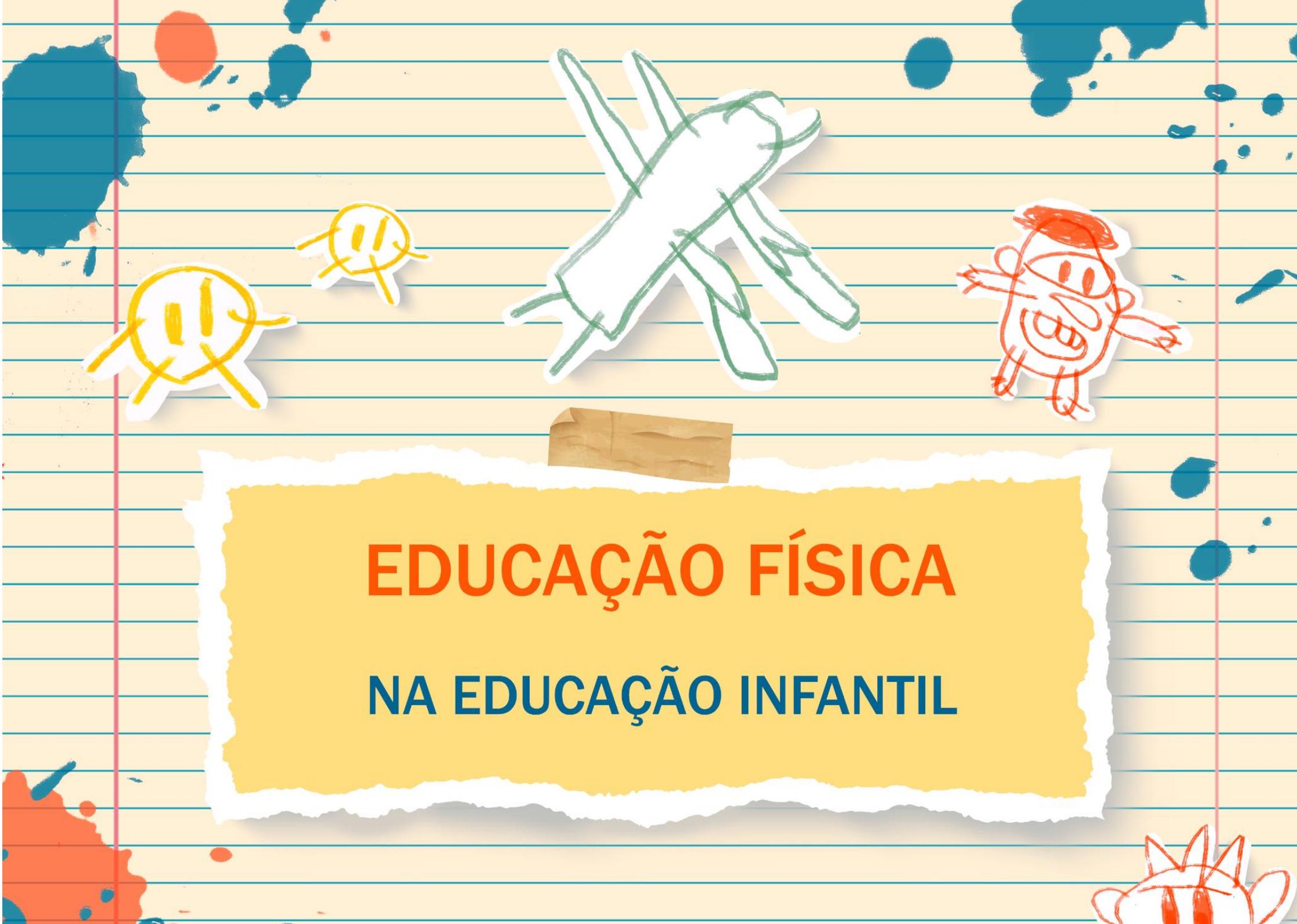
SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

VESENTINI, J. W. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 9ª Edição. São Paulo, Ed. Contexto. 2005.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV: Psicología infantil** (pp. 251-276). Madrid: Visor (1932-1934/1996).

_____. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995



EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

10 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

10.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física como área do conhecimento remonta aos tempos modernos, não obstante o trato com as diversas formas de atividades físicas acompanharem a própria história humana, a partir de necessidades concretas culturalmente construídas, numa relação direta com as mudanças históricas no modo de produzir e organizar a vida.

A Educação Física na escola, tal como conhecemos hoje, surge no final do século XVIII e início do século XIX na Europa. O ensino da ginástica, dos jogos, das danças eram as principais atividades sob a responsabilidade da Educação Física. No Brasil a Educação Física escolar aparece com o ensino da ginástica nas escolas do império no século XIX, e se expande pelo país no século XX, impulsionado pelos objetivos médico-higienistas com forte influência militar. Esta tendência, com grande influência pedagógica tecnicista, vai perder sua hegemonia com a redemocratização do país e com o

surgimento de abordagens críticas que valorizam os aspectos históricos e culturais das atividades físicas.

A amplitude das abordagens críticas da Educação Física, por seu turno, acabou conduzindo a diversos enfoques teóricos e, conseqüentemente, a uma dificuldade em relação à prescrição de qual seja seu objeto de estudo. Tal fato culmina em diferentes, e muitas vezes divergentes, abordagens sobre as especificidades da Educação Física como área de conhecimento, dado que se espraiou para o âmbito da Educação Física escolar.

Foge aos objetivos deste texto apresentar os referidos enfoques, haja vista que o presente Currículo se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e, sendo assim, a concepção de Educação Física aqui adotada há de ser aquela que compartilha dos mesmos fundamentos dessa teoria pedagógica. Tal concepção é representada pela abordagem Crítico-Superadora, que entende a Educação Física como a disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento acerca de atividades humanas, tais como os jogos, esportes, danças, brincadeiras, lutas e outras, uma vez que concebe como objeto da Educação Física, a Cultura Corporal a saber:

[...] o conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho [...] Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser e em geral são valorizadas em si mesmas [...] se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da **competição, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica**, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção [...] (TEIXEIRA, 2018, p.49-50 – grifo nosso).

A abordagem metodológica Crítico-Superadora é resultado da crítica desenvolvida ao longo da década de 80 e 90 do século passado, referente ao ensino da Educação Física escolar. O referido ensino tinha a aptidão física como objeto central e era ligada diretamente às ciências biológicas, sustentando-se por uma orientação fragmentária entre desenvolvimento do corpo e da mente que, nessa direção, acabava privilegiando o aprimoramento de aptidões físicas isoladas das dimensões da formação humana integral.

Diferentemente, a abordagem Crítico-Superadora tem

como marca a preocupação especial com a elevação do padrão cultural dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Entre os seus aspectos inovadores, está a apresentação de uma organização de ensino que perpassa toda Educação Básica, atendendo a princípios curriculares para seleção dos conteúdos que permitem o trato com o conhecimento numa mesma lógica e coerência pedagógica em relação às demais disciplinas escolares.

Segundo Castellani Filho *et al.*, (2009, p, 50), a Educação Física é uma prática pedagógica que tematiza formas de atividades “expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultural Corporal”. Para os autores, as questões sobre corpo e movimento, a partir da área da Cultura Corporal, referem-se às atividades humanas que foram sendo historicamente construídas.

Para a abordagem Crítico-Superadora, a Cultura Corporal encerra o acervo que a humanidade edificou tendo a corporalidade humana como eixo nuclear, superando, assim, as visões fragmentárias hegemônicas entre mente e corpo e entre movimento como fenômeno físico natural e movimento humano como fenômeno cultural e, portanto, dotado de

conteúdos e significados.

Esse fato nos importa especialmente no que tange à Educação Infantil, pois, em sua maioria, os documentos oficiais reduzem a Educação Física às relações entre “corpo e movimento”, dado que não raro culminam num ensino mecanicista e fortemente biologizante. Contudo, apontar tais limites não é sinônimo de preterir as peculiaridades do desenvolvimento da criança em seus cinco anos iniciais de vida, outrossim, representa a defesa de que a escola cumpre uma tarefa imprescindível para a sua inserção no universo da cultura humana.

Nessa direção, Zaporózhets (1987) afirma que os métodos de Educação Física devem visar o ensino dos tipos de habilidades motoras complexas, indo além do trato anatomofisiológico do desenvolvimento do aparato locomotor da criança. Para tanto, os pequenos necessitam do processo de aprendizagem escolar, tendo em vista que aprendam a controlar conscientemente seus próprios movimentos convertendo-os, cada vez mais, em ações conscientes, e mais, se apropriem dos sentidos e significados das atividades específicas da Cultura Corporal nas quais tais ações se incluem, dado que se impõe como exigência da atividade

especificamente humana e que é fundamental para o desenvolvimento de novas necessidades individuais de ordem cultural.

Ainda segundo esse autor, cabe destacar que a ação humana (movimento voluntário/consciente) tem seu desenvolvimento subjugado a córtex cerebral, diferentemente dos movimentos involuntários, e dos demais animais cujo funcionamento motor depende de mecanismos subcorticais. Sendo assim, o desenvolvimento da ação humana não transcorre de modo espontâneo e nem como resultado de exercitação mecânica, mas das ações educativas propostas à criança no decurso de sua vida.

Diferentemente dos animais, a criança deve dominar conscientemente as formas de ação que realiza, de sorte que no transcurso de sua formação cultural mudam não apenas o caráter de suas habilidades motoras, como também as estratégias pelas quais as adquirem. Assim, a riqueza e diversidade das atividades educativas propostas, com destaque às demandas psicomotoras nelas implicadas, corroboram a aquisição, complexificação e regulação consciente do movimento corporal, expresso em operações e ações.

Na criança pequena {anteriormente à idade pré-escolar} a aprendizagem de novos movimentos e sua utilização prática estão ainda ligados indissolavelmente, a aprendizagem de um movimento e seu emprego estão fundidos. Na criança pré-escolar começa a separação destes momentos. A aprendizagem do novo movimento, seu aperfeiçoamento, por um lado, e seu emprego, por outro, adquirem independência relativa (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 73).

Portanto, são nas demandas presentes nas atividades-guia (comunicação emocional direta bebê-adulto, objeto manipulatória e brincadeiras de papéis sociais) que as habilidades motoras se formam e se transformam, ainda que guardadas as peculiaridades de cada período. Se anteriormente à idade pré-escolar a aquisição de habilidades motoras subjugava-se às ações práticas e cumprem apenas uma função instrumental para a realização da tarefa – visam meramente resultados objetivos –, na idade pré-escolar as habilidades motoras já não são adquiridas assistematicamente no bojo da tarefa realizada, posto que o seu refinamento se impõe como uma das condições prévias para a execução da referida tarefa. Ou seja, a criança começa a realizar ações para as quais precisa dominar conscientemente as operações requeridas, aprender a manejá-las, para então utilizá-las em

face de determinadas finalidades.

Ainda conforme Zaporózhets (1987, p. 234), "a correlação adequada entre a assimilação de novos movimentos em exercícios especiais (específicos) e seu desenvolvimento nos jogos de movimento e criativos constitui um dos objetivos principais na organização da educação física na idade pré-escolar". Por isso, a necessidade do ensino das atividades da cultura corporal, pelas quais a criança aprende novas operações e ações, próprias da atividade ensinada. Em condições adequadas de ensino, os alunos poderão consolidar e aperfeiçoar, ainda que indiretamente, estas mesmas ações durante as brincadeiras de papéis sociais.

Já na idade pré-escolar, as ações requeridas nas brincadeiras de papéis sociais e nos jogos com regras se apresentam como finalidades específicas de uma dada atividade, que devem visar o atendimento de um motivo. Por esta via é que a criança vai deixando de se relacionar espontaneamente com os movimentos espontâneos e adquirindo gradativa consciência sobre ele, condição indispensável para que possa controlá-lo, convertendo-o em ação.

Na organização do ensino da Educação Física na

Educação Infantil a partir da abordagem Crítico-Superadora é imprescindível o entendimento da adequada caracterização do desenvolvimento infantil, bem como dos objetivos esperados no primeiro ciclo de escolarização, ou seja:

O primeiro ciclo vai do berçário ao fim da Pré-escola. É o ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Nele a criança começa com uma visão sincrética da realidade, os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados, característica do desenvolvimento do pensamento sincrético. O gradativo aumento da realização de movimentos voluntários (ação) em relação aos involuntários é a principal conquista no campo da sua motricidade (TEIXEIRA, 2018, p. 116).

Ainda segundo Teixeira (2018, p. 116), as crianças precisarão “desenvolver a autonomia necessária que irá possibilitar uma crescente liberdade em relação à dependência dos adultos para realização das suas necessidades imediatas”. Para o autor, é imprescindível que as crianças desenvolvam a autonomia, possibilitando, assim, maior liberdade em relação à dependência dos adultos, para que possam realizar suas necessidades imediatas.

Para o autor, o primeiro ciclo está dividido em Creche (Momento I) e Pré-escolar (Momento II). Compete à escola,

particularmente ao professor, apresentar às crianças, por meio do ensino sistematizado, as propriedades, características e principais funções dos objetos e das condutas humanas, propiciando uma apropriação cada vez maior do mundo objetal e das relações sociais. (TEIXEIRA, 2018).

Conforme Teixeira (2018, p. 116), nesse ciclo:

O estudante se encontra no momento da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O estudante dá um salto qualitativo nesse ciclo: a) quando categoriza os objetos, e além de organizar a identidade dos dados da realidade ele inicia a sistematização destes dados a partir de generalizações primárias; b) quando consegue pensar por complexos e avançam no sentido do pensamento conceitual; c) quando dominam as funções e operações diretas dos objetos que têm acesso, apresentando uma crescente realização de novas ações (movimentos voluntários conscientes), e já conhecem os objetos e ações elementares de algumas atividades da Cultura Corporal.

Portanto, o ensino de Educação Física na Educação Infantil precisa levar em conta o trato com o conhecimento das especificidades das atividades da Cultura Corporal (dança, esportes, ginástica, lutas, jogos, entre outros) desde a tenra idade, levando-se em conta a adequação desse em relação

aos destinatários, começando com o ensino das suas formas mais rudimentares e ampliando a complexidade de acordo com o processo de assimilação e apropriação dos conteúdos das atividades da cultura corporal.

Ressaltamos que é preciso fazer com que o aluno confronte os conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos para ampliar o seu acervo de conhecimentos.

Conforme exposto, a seleção de conteúdos pertinentes à Educação Física deve considerar a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociais e cognitivas dos alunos, ou seja, a mesma lógica e coerência pedagógica das demais disciplinas escolares; no entanto, o debruçar da Educação Física sobre as possibilidades de ensino sistematizado, especificamente na Educação Infantil, são fatos recentes. Apesar das discussões acerca da importância de uma educação que pensa a criança em sua totalidade (integralidade) ser de longa data, o ensino da Educação Física na Educação Infantil nessa perspectiva é bastante atual.

Questionamentos relacionados ao “o que ensinar? ”, “como ensinar? ”, “com que objetivo ensinar? ”, “quando

ensinar? ” e “quais estratégias utilizar?” são questões recorrentes. No entanto, parece-nos claro, que a definição dos conteúdos, bem como as estratégias de ensino, há de considerar, essencialmente, a diferença em cada demanda da atividade-guia da criança (comunicação emocional direta bebê-adulto, objeto manipulatória e jogos de papéis sociais) em relação ao que foi acumulado no decorrer dos tempos, no âmbito da Cultura Corporal.

Ainda tendo em vista responder às indagações acima, recorreremos a Saviani, que esclarece que os alunos devem ter acesso às formas mais elaboradas do conhecimento, visto que a escola diz respeito ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. (SAVIANI, 2011, p. 14).

No que se refere às respostas em relação aos conteúdos, objetivos e à organização didática, afirmamos que, prioritariamente, a ação docente deverá formar na criança uma consciência na execução de suas ações motoras, ressaltando o caráter voluntário e consciente do **movimento** especificamente humano e, para tanto, torna-se relevante a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e

sistematizados. Assim, os conteúdos apresentados aqui são resultado de uma busca de atividades que permitam à criança, de modo processual, alcançar suas máximas apropriações na esfera motora, cognitiva, afetiva e social.

10.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS

O ensino de Educação Física, sobretudo na Educação Infantil, não raro é associado às aprendizagens motoras, aos jogos e às brincadeiras. Tais práticas, sem dúvida, são fundamentais para as transformações das experiências da criança, promovendo o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e social, e especialmente, visando a formação da consciência corporal necessária à execução de suas ações.

Todavia, não basta disponibilizar tais expedientes sem a clareza de seus objetivos, a serem alcançados por meio de conteúdos disponibilizados em práticas de ensino específicas: ou seja, não se trata do “brincar pelo brincar”, do “jogar pelo jogar”, nem do exercício motor mecânico. O que se impõe é o reconhecimento de que tais atividades, inerentes à Educação Física, devem estar vinculadas ao objeto desta disciplina, qual seja: a Cultura Corporal, objetivada nas atividades de Dança,

Esporte, Ginástica, Jogo e Luta. O pretendido é que as crianças aprendam as ações corporais nelas contidas e ampliem seu repertório comportamental, num processo que fomenta relações com parceiros, consciência sobre os próprios atos, bem como a construção e o atendimento de regras sociais, utilizando-se de situações lúdicas e que exercitem o domínio das ações e operações corporais.

Portanto, não se trata de incluir na atividade escolar infantil momentos em que a criança possa meramente movimentar-se ampla e livremente, simplesmente divertir-se ou distrair-se, ou ainda gastar energia. Parte-se da premissa de que os conteúdos curriculares da Cultura Corporal são fundamentais, pois colaboram para o desenvolvimento de novas capacidades psíquicas e novas possibilidades de estar e agir no mundo, permitindo a criança em formação uma maior consciência de suas ações (PASQUALINI, 2018).

Sendo assim e, tal como para qualquer outra área do conhecimento, o ensino da Cultura Corporal precisa ocorrer por meio de ações planejadas e com intencionalidade pedagógica, sem perder-se de vista que a Educação Infantil possui especificidades relativas a cada faixa etária que precisam ser respeitadas, haja vista os diferentes modos de a criança

perceber e agir sobre e com o mundo.

Por meio da linguagem corporal, a criança se expressa, comunica e interage com o mundo que a cerca. As experiências e vivências com o corpo são progressivas e emancipatórias, na medida em que possibilitam a percepção e o domínio do funcionamento do próprio corpo, reconhecendo seus limites e possibilidades. Essas diferentes linguagens são manifestações corporais, pelas quais a criança busca explorar e compreender o mundo, os sentimentos e as necessidades (PARANÁ, 2018).

Assim, a escola de Educação Infantil é o espaço adequado para a socialização do ensino mais elaborado, do saber científico, filosófico, artístico e cultural, local onde o professor deve mediar e garantir à criança pequena o direito de aprendizagem que, por sua vez, são dependentes da qualidade das mediações oportunizadas no ato educativo.

Brincadeiras e interações acontecem diariamente entre as crianças e representam o direito à infância, a viver e crescer em um ambiente lúdico e prazeroso que lhes proporcione segurança e confiança. Mas, isso não significa que esses momentos dispensem a necessidade de intencionalidade e planejamento da prática pedagógica, pois os objetivos de aprendizagem e

desenvolvimento se tornam mais complexos ou diferentes em cada faixa etária. Nesse sentido, é importante planejar considerando as singularidades e o direito de aprender de todos (PARANÁ, 2018, p. 45).

As orientações procedimentais presentes neste documento visam operar como parâmetros para a reflexão e construção das ações educativas dos profissionais de Educação Física e toda a equipe de educadores das escolas de Educação Infantil, corroborando para o planejamento e elaboração da programação didática, bem como para a organização do ambiente, tempos e materiais para as vivências e aprendizagens da criança.

Arce (2013) defende que o professor deve ter bem claro que é por meio das brincadeiras que deve traçar seu plano de trabalho, sistematizando-o nas mais diversas áreas de conhecimentos presentes na Educação Infantil, buscando, dessa forma, potencializar o desenvolvimento integral das crianças. Assim, as atividades estruturadas a serem propostas pelo professor:

Nada mais são do que a materialização das áreas de conhecimento como as ciências, a língua portuguesa (os processos de alfabetização e

letramento), a matemática, os conhecimentos advindos da geografia, história, educação física, música, etc., que também farão parte da brincadeira. [...]. Estas atividades devem respeitar no seu planejamento as características do desenvolvimento das crianças para não se colocarem aquém ou além de suas possibilidades, capacidades, físicas, intelectuais e emocionais (ARCE, 2013, p. 34).

Segundo a autora, ancorada nos estudos de Lemos *et al.* (2012), há indicativos diretos dos efeitos do desenvolvimento das habilidades motoras nas aulas de Educação Física, quando ministradas pelo professor especialista, comparando-se às crianças que apenas realizam momentos de recreação. Assim, organizar os espaços e o tempo nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento, é o grande desafio de uma proposta educativa de qualidade.

Para Azevedo (2006), compreender o ser humano, superando a divisão entre corpo e mente, reitera a Cultura Corporal como área de conhecimento e no tocante à educação escolar como “[...] uma prática pedagógica na qual a expressão corporal está tematizada no jogo, esporte, dança, ginástica, luta, que se configuram como linguagem construída por homens e mulheres sociais e históricos” (AZEVEDO, 2006, p.31).

No processo educativo, a criança se apropria dos conhecimentos produzidos historicamente pelos seres humanos, por meio da mediação do professor. Assim, tais conhecimentos são expressos por meio da Cultura Corporal, objeto de estudo da Educação Física, pois o homem produziu práticas corporais, que foram acumuladas historicamente.

Segundo Castellani Filho *et al.*, (2009, p, 50), a Educação Física é uma prática pedagógica que “[...] tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultural Corporal”. Para os autores, as questões sobre corpo e movimento, a partir da área da Cultura Corporal, referem-se às atividades humanas que foram sendo historicamente construídas.

A Cultura Corporal, como área de conhecimento da Educação Física, traz subsídios à reflexão e à prática pedagógica nas questões do corpo e movimento e, na Educação Infantil, com a mediação do professor, pelas interações e brincadeiras, é possível criar necessidades na criança, ampliando o repertório da sua linguagem corporal para interagir com o mundo e iniciar a sua humanização por meio de uma educação mediada, planejada e sistematizada

intencionalmente.

As atividades da Cultura Corporal, para além das questões biológicas, agregam as questões históricas e sociais com os demais objetivos da disciplina, buscando potencializar as habilidades motoras de locomoção, habilidades de manipulação e habilidades de estabilização e, também as capacidades físicas como força, flexibilidade, agilidade, velocidade, entre outras, corroborando para o desenvolvimento da coordenação motora global, coordenação motora, fina, lateralidade, equilíbrio, organização e orientação espacial, coordenação óculo-manual, coordenação óculo-pedal.

Segundo Santos *et al.*, (2016, p. 410), o objetivo geral do ensino de Cultura Corporal consiste em ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário “das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da Cultura Corporal: as brincadeiras de jogo, de dança e de ginástica, entre outras. ”

Para tanto, as autoras propõem a organização do trabalho pedagógico para as crianças pequenas a partir de três eixos extraídos da Cultura Corporal, quais sejam: “1) Brincadeiras de situações opositivas; 2) Brincadeiras de destrezas e desafios corporais; 3) Brincadeiras de imitação e

criação de formas artísticas” (SANTOS *et al.*, 2016, p. 410).

Para as crianças de zero a três anos, segundo seus estudos, Pereira e Rossi (2020) propõem mais um eixo, qual seja: “Brincadeiras de percepções sensoriais”, que tem o objetivo de dar a sentir, conhecer e reconhecer o mundo por meio dos cinco órgãos do sentido (visão, audição, olfato, paladar e tato), num movimento constante de apropriação e construção da cultura. (PEREIRA; ROSSI, 2020, p. 14)

Em face das proposições dos referidos eixos, e visando assegurar a importância da ludicidade no ensino de Educação Física na Educação Infantil, bem como promover ações pedagógicas dotadas de significados e sentidos, optou-se por elencar a brincadeira como adjunto de todos os eixos curriculares atinentes às atividades da Cultura Corporal, em conformidade com os estudos de Santos *et al.* (2016) e Pereira e Rossi (2020). Portanto, o professor deverá proporcionar à criança uma diversidade de atividades lúdicas, convertidas em de ações pedagógicas estruturadas e sistematizadas para promover o desenvolvimento integral da criança pequena.

Além disso, optamos, neste Currículo, por organizar os conteúdos de Educação Física mantendo o termo “brincadeira” em anuência com as diretrizes dos documentos oficiais que

defendem as interações – aqui, compreendidas como relações interpessoais, intersíquicas – e as brincadeiras como eixo norteador da Educação Infantil. Segundo Arce (2013, p. 9): “na brincadeira, cujos motivos são as atividades humanas presentes no cotidiano, sem este movimento a intervenção de caráter pedagógico tende a tornar-se enfadonha e a perder-se”.

Portanto, a proposta de Cambé no ensino da Cultura Corporal pautada nas brincadeiras não se apresenta como algo inovador ou efetivamente avançado, mas requer um novo olhar sobre a compreensão teórica e sobre as possibilidades da brincadeira no processo de ensino na Educação Infantil. Nessa organização, os eixos ficam assim distribuídos:

1) **Brincadeiras de percepções corporais, sensoriais e espaciais (ênfase em consciência corporal):** contemplam os saberes e conhecimentos afetos ao corpo, cujos objetivos de aprendizagem estão relacionados à consciência corporal, percepção sensorial, às habilidades motoras, à identidade, autonomia e relação interpessoal.

- 2) **Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e cognitivos (ênfase em ginástica, jogos e esportes):** serão contemplados os conteúdos de Ginástica, Esporte e Jogo cujos objetivos serão desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destreza e níveis de agilidade maiores para si, conhecendo seus limites por meio das habilidades locomotoras, habilidades manipulativas e habilidades de estabilização.
- 3) **Brincadeiras de imitação/expressão e criação de formas artísticas (ênfase em dança):** nas quais estão situadas as atividades de Dança, de Mímica e de Jogos de Papéis, cujas atividades têm como objetivos a aprendizagem das diversas formas de expressões e experimentações corporais, descobrindo e vivenciando as inúmeras possibilidades que seu corpo tem de se expressar.
- 4) **Brincadeiras de situações opositivas (ênfase em lutas):** relacionam-se aos jogos em que a criança aceita a oposição corporal do outro, buscando criar ações corporais que a superem. O mundo simbólico dos animais deve ser tomado como ponto de partida

para identificação dos primeiros movimentos de Lutas, seguido da Cultura Corporal de origens afro-brasileiras e valorização da diversidade étnica. Tais atividades pautam-se na transferência de peso corporal e centro de gravidade.

Na sequência, apresentamos fotos ilustrativas dos referidos eixos, tendo em vista subsidiar o planejamento de ensino destes. Tais reflexões são oriundas, entre outras fontes, na dissertação de mestrado em Educação de Lupion (2020).

Fotografia 1: Brincadeiras de percepções corporais, sensoriais e espaciais (ênfase em consciência corporal).



Fonte: LUPION (2020)

Os espaços da escola da Educação Infantil devem proporcionar à criança ampliações do seu repertório motor desde a mais tenra idade, por meio de planejamento pedagógico e intencional com objetivo de potencializar os aspectos físicos, psicológicos e cognitivos. As ações exploratórias de seu próprio corpo permitem à criança se expressar, possibilitando a descoberta e o reconhecimento de si e dos seus pares, explorando os espaços, por meio dos objetos e do próprio corpo, conforme a fotografia 1.

Cabe ao professor, portanto, organizar os espaços com espelhos e materiais de diversas cores, texturas e formas, a fim de proporcionar as inúmeras possibilidades de manipulação desses objetos e, dessa maneira, levar a criança a identificar diferentes segmentos corporais e seus possíveis movimentos; perceber o corpo/eu como forma de comunicação e interação com o outro; perceber os segmentos corporais e sentir situações de afeto e sociabilidade; proporcionando à criança os diferentes espaços em que há a possibilidade de inserção na prática do movimento corporal.

A fotografia 2 apresenta o eixo “Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e cognitivos” que abrange os movimentos da Ginástica. Um dos objetivos do referido eixo é

o de proporcionar à criança as vivências e experiências de formas de movimentos ginásticos, corroborando com o desenvolvimento da destreza corporal e suas variantes: posição invertida corporal, saltos e rolamentos, entre outros.

Fotografia 2: Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e cognitivos (ênfase em ginástica, jogos e esportes.)



Fonte: LUPION (2020).

Por meio desses movimentos, a criança vai apropriando-se da sua consciência corporal no espaço e também das suas limitações, além de potencializar a força muscular de membros superiores, a flexibilidade e o equilíbrio.

No trabalho pedagógico com as brincadeiras de desafios e destrezas corporais e cognitivos, no caso dos

movimentos de Ginástica, compete ao professor propor desafios às crianças a vivenciarem as mais variadas ações corporais, ampliando e enriquecendo o repertório infantil dessas brincadeiras, a interação com seus pares e a construção coletiva de regras nas relações sociais.

Dessa forma, poderá utilizar-se de propostas que exercitem o domínio motor: correr, subir, descer, girar, saltar, etc., buscando, conforme Santos (2016), alcançar os seguintes objetivos:

Aceitar desafiar-se corporalmente e buscar novas possibilidades de destrezas para si; - Experimentar e ajudar a criar desafios diferentes para um mesmo movimento, ou seja, realizar um mesmo movimento de diferentes formas, amplitudes articulares, planos, força, segmentos corporais etc.); - Avaliar as ações corporais nas suas relações “difícil-fácil-difícil (algo difícil pode ficar fácil; algo fácil pode ficar difícil, e planejar os próprios desafios); - Avaliar as partes do corpo envolvidas nas ações corporais e funções corporais (posição, amplitude, força, batimento cardíaco) (SANTOS 2016, p. 431-432).

O professor deve mediar e propor novos desafios, aumentando o grau de dificuldade conforme a faixa etária da criança, potencializando assim as habilidades de estabilização (estática e dinâmica) e locomotoras, por meio das ações

corporais que envolvam girar, flexionar, puxar, transferir o peso do próprio corpo, saltar, correr, rolar, rastejar, deslizar. Também deverá variar o ritmo e a intensidade, corroborando para o desenvolvimento da agilidade no deslocamento, coordenação motora global, organização e orientação espacial.

Esses procedimentos devem compor os conteúdos em qualquer etapa de ensino e o nível de complexidade deve ser aprimorado em outros ciclos, evoluindo para formas técnicas mais elaboradas, desafiando as questões dos ambientes em que as aulas são realizadas: declive, árvores, praça, gramado e quadra. Dessa forma, busca-se proporcionar a criatividade das crianças e as sensações afetivas, a exemplo de medo, insegurança, tensão, alegria, superação e etc.

Em relação às habilidades manipulativas, compete ao professor o incentivo de movimentos variados de pegar, largar, lançar, encaixar, empilhar etc., ampliando, assim, a habilidade de manipular e explorar objetos com certa precisão. Esses materiais devem ser de diferentes formas, pesos, tamanhos e texturas.

Ainda referente ao eixo brincadeiras de destreza e desafios corporais e cognitivos, porém, especificamente sobre

o Jogo, o objetivo é proporcionar a criança possibilidades de realização das ações como coordenação motora geral e específica, bem como a organização e a orientação espaço-temporal, por meio da manipulação ou não de objetos.

Fotografias 3 e 4: Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e cognitivos (ênfase em ginástica, jogos e esportes).



Fonte: LUPION (2020).

Conforme as fotografias 3 e 4, os Jogos contribuem para potencializar as habilidades manipulativas como arremessar, rebater, lançar, receber e proporcionar o desenvolvimento das estruturas capacitativas, tais quais o

equilíbrio, força, coordenação motora, flexibilidade, resistência, agilidade e velocidade. Ressalta-se que com os jogos também se deve trabalhar as questões afetivas e emocionais como ganhar, perder, solidariedade, bem como desenvolver as funções psíquicas superiores: atenção, concentração, memória e domínio da conduta.

Assim, o Jogo possibilita à criança o conhecimento de si, dos seus pares, e os diversos objetos e materiais que instrumentalizam essa atividade. O professor deverá propor atividades com bolas de diversos tamanhos para manipular, quicar, lançar e arremessar à outra criança, além de selecionar materiais como raquetes de madeira, de plásticos, cabos de vassoura para que o aluno compreenda a ação dos instrumentos criados pelo homem ao longo da história da humanidade.

Outra atividade que merece atenção na Educação Infantil é o jogo de papéis. Esta atividade tem grande importância para o desenvolvimento da criança: quando planejada, potencializa o desenvolvimento das crianças, brincando e interagindo com uma variedade de brinquedos, brincando em pequenos ou grandes grupos, aprendendo a dividir e compartilhar, reproduzindo a imitação do mundo adulto.

Para Elkonin (2009), por meio do jogo é possível promover o desenvolvimento de vários processos psíquicos na criança, a exemplo da percepção e a memória, na transição de formas de pensamento elementares para outras mais elevadas, como: formação de conceitos científicos, desenvolver a independência, a comunicação e sociabilização com outras crianças, impulsionando à aceitação das regras sociais, enriquecendo suas noções acerca do mundo que a cerca.

Fotografia 5: Brincadeiras de destrezas e desafios corporais e cognitivos (ênfase em ginástica, jogos e esportes).



Fonte: LUPION (2020)

Conforme a fotografia 5, o Esporte, como atividade da

Cultura Corporal, deve ser inserido no contexto da Educação Infantil de forma lúdica. A criança, desde a mais tenra idade, precisa se apropriar e internalizar os signos dispostos pela atividade de ensino na prática pedagógica por meio do trato com esse conteúdo clássico.

O Esporte, na Educação Infantil, possibilita à criança experimentar os seus movimentos corporais em espaços amplos. Importante dizer que o esporte aqui mencionado não se refere ao gesto técnico propriamente dito, mas sim uma forma de movimentar e conhecer o seu entorno por meio da brincadeira, do jogo do faz de conta, da imitação, da apropriação da imagem corporal, do desenvolvimento da força, da agilidade e do equilíbrio físico. Nesse sentido, tem-se o exemplo da fotografia 5, em que as crianças estão executando movimentos da prática do desporto Basquetebol, com ações motoras próprias para a realização desse desporto.

Na escola, é preciso resgatar os valores coletivos, defendendo o compromisso da solidariedade e respeito humano; também apresentar à criança as regras específicas do esporte: neste caso, lançar a bola dentro do arco (suposta cesta de Basquetebol), sem a necessidade do ensino do gesto técnico, visto que, para a faixa etária da ilustração, não é

possível a apropriação da técnica desportiva, mas sim a manipulação do objeto bola.

Segundo Paes Neto *et al.* (2017), as práticas corporais que constituem a Educação Física, assim como o esporte, são fenômenos próprios dos seres humanos e da cultura que, em perspectiva educativa, constituem-se como parte do conjunto do saber sobre a produção humana e, por isso, devem ser socializadas.

Assim, a proposta de trabalho do Esporte na Educação Infantil deve possibilitar e garantir à criança o acesso a esse conteúdo, ou seja, trabalhar o domínio do saber fazer esportivo, de forma espiralada. Por fim, possibilitar o conhecimento dos elementos do desporto, partindo dos gestos técnicos, ainda de forma elementar e, gradativamente, ampliar o grau de dificuldade com passar dos anos.

A fotografia 6 apresenta a atividade de Dança, que tem como objetivo trabalhar ritmos variados de músicas, em que a criança tem a oportunidade de vivenciar os movimentos e a expressividade corporal, individualmente e com os seus pares. Por meio da dança, a criança amplia o seu repertório motor, brinca, cria e ressignifica seus movimentos, assim como também expressam sentimentos e emoções.

Fotografia 6: Brincadeiras de imitação/expressão e criação de formas artísticas (ênfase em dança).



Fonte: Arquivo pessoal do professor da rede Municipal de Cambé: CAMARGO (2020).

Para Castellani Filho *et al.* (2009 p. 81), a dança pode ser considerada “como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade [...] dos costumes, da saúde, da guerra, etc.” Conforme os autores, a escola pode oferecer outros tipos de formas de expressão corporal juntamente com a dança propriamente dita, trazendo significativa contribuição para a comunicação como forma de expressão à criança.

A Dança é uma das ricas formas de manifestação da

linguagem corporal na Educação Infantil. Por meio de músicas e de ritmos variados, possibilita à criança ampliar o reconhecimento de seu corpo, a sua ocupação no espaço e as suas possibilidades e limitações nos movimentos, além da fruição de músicas variadas. A dança, a musicalidade e a expressão corporal ampliam o universo motor da criança, potencializando a descoberta do próprio corpo e das possibilidades de movimento, corroborando para o desenvolvimento de coordenação motora, resistência, força, flexibilidade, estimulando a criatividade e expressão de sentimentos, além promover a criação de elos afetivos e sociais.

Segundo Castellani Filho *et al.* (2009, p. 82-83) a capacidade da expressão corporal:

Desenvolve-se num *continuum* de experiência que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. A escola também pode oferecer outras formas de práticas da expressão corporal, paralelamente à dança, como por exemplo a mímica ou pantomima, contribuindo para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos.

Nesse sentido, a Dança, considerada como linguagem corporal, permite à criança, além de ampliar o seu repertório motor, desenvolver a consciência auditiva, experienciando diversos ritmos e sentimentos, sendo que estes podem ser previamente estabelecidos ou inventados.

Na Educação Infantil, o ritmo musical pode ser trabalhado por meio de brinquedos cantados e cantigas de roda, apresentando melodias e coreografias, possibilitando a expressão dos sentimentos, emoções, sensações e pensamentos, permitindo que a criança adquira a imagem global de seu corpo e a consciência do seu eu, de forma individual, em duplas e em grupos.

Já o ensino das Lutas na escola, conforme a fotografia 7, tem um papel importante nas questões motora, psicológica e social da criança, pois como atividade da Cultura Corporal, as Lutas contribuem para a formação integral nas capacidades humanas. Compete ao professor ensinar as diferenças entre luta e briga: enquanto a primeira trata-se de uma prática esportiva ou alternativa de atividade física com regras determinadas a serem seguidas, a segunda é vista como uma forma de provocar confusões, violência e desrespeito ao próximo.

Fotografia 7: Brincadeiras de situações opositivas (ênfase em lutas).



Fonte: LUPION (2020).

Vale ressaltar que, na Educação Infantil, as atividades deverão ser mediadas de forma lúdica. Neste caso, a criança deve vivenciar as brincadeiras de Lutas de maneira segura, tanto para o oponente como para o opositor, a exemplo da fotografia 7: o professor delimita o espaço no chão desenhando um círculo e o objetivo é vencer o adversário empurrando para fora da delimitação; outras variações seriam na posição corporal de cócoras, além de cabo de guerra, queda de braço (luta de braço ou braço de ferro). Segundo Preyer (2000),

desse modo, acreditamos que as lutas, embasadas por fins educativos:

Inserido na escola, contribuirá para a formação integral do aluno, ao trabalhar com aspectos que envolvem o seu desenvolvimento global. Além de desenvolver as capacidades físicas, as lutas auxiliam o aluno na sua relação consigo mesmo e com o grupo, ao propiciar elementos que visam a socialização, a competitividade, a disciplina e o respeito, característicos de sua tradição e filosofia (PREYER, 2000, p. 64-65).

Dessa forma, as brincadeiras de Lutas na Educação Infantil, como conteúdo da Educação Física escolar, proporcionam à criança as vivências dos movimentos básicos desta atividade, ampliando o repertório motor e potencializando o desenvolvimento da lateralidade, tonicidade muscular, a melhora do equilíbrio e da coordenação global, a organização e orientação espacial tempo e espaço, visando princípios éticos e morais que valorizam o ser humano em sua individualidade e perante o coletivo, além de entender os aspectos distintivos entre agressividade e cooperação.

As proposições apresentadas aqui reforçam a função social da escola, que é socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade no campo da Cultura Corporal,

garantindo à criança o direito de aprendizagem. Assim, a criança tem o direito de conhecer e apropriar-se das diferentes manifestações culturais elaboradas ao longo da história, interagir e vivenciar esse rico patrimônio cultural.

Para tanto, é necessário que o professor se aproprie dos conhecimentos teórico-metodológicos, organizando, sistematizando e planejando as ações pedagógicas, levando em consideração a periodização do desenvolvimento psíquico e as atividades-guias em cada época desse desenvolvimento, para essa etapa de ensino: a época da primeira infância e infância. O professor precisa avançar as questões da motricidade infantil para além das questões da Psicomotricidade e atividades repetitivas estereotipadas; é preciso propor aos alunos as diversas possibilidades no âmbito das atividades da Cultura Corporal: jogos, brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas, a fim de promover o desenvolvimento integral dessas crianças.

Pelo exposto, visamos destacar que as imensas transformações pelas quais as crianças passam na infância, especialmente na etapa da Educação Infantil, são dependentes de sua interação com o mundo material e cultural a que tem acesso. Assim, os conteúdos de ensino de

Educação Física estão vinculados aos quatro eixos curriculares apresentados e que devem ser levados em consideração ao definirmos objetivos e procedimentos metodológicos de ensino na tentativa de:

Ampliar as possibilidades de domínio consciente e voluntário das ações corporais de natureza lúdica, artística e de destreza por meio da apropriação de atividades da Cultura Corporal: as brincadeiras de jogo, de dança, de ginástica, entre outras (SANTOS *et al.*, 2016, p. 410).

Tais eixos, portanto, devem corroborar a organização e sistematização das práticas pedagógicas que acontecem na instituição e que têm o objetivo geral de promover o desenvolvimento integral do aluno. Esta etapa da Educação Básica é o momento ideal para ampliar e desenvolver a motricidade da criança, sendo assim, é preciso que o professor proporcione a ela oportunidades desenvolventes, apreendendo-a em sua totalidade.

Por meio das relações interpessoais e das brincadeiras, a criança utiliza todos os seus sentidos, afetos, intelecto e motricidade, descobrindo-se, articulando-se e relacionando-se com o mundo físico e social, sob mediação da ação intencional do professor. Por isso, o professor não pode

perder de vista os conteúdos específicos da Cultura Corporal, haja vista que ela representa o objeto de estudo da disciplina de Educação Física, potencializando, assim, o desenvolvimento das máximas qualidades das crianças.

10.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

10.3.1 Organizador Curricular de Educação Física para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção corporal 	Identificar diferentes segmentos corporais e seus possíveis movimentos.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar nominalmente os diferentes segmentos corporais e seus diferentes movimentos (rotação do pescoço, conseguir sentar sozinho sem apoio, balanceio dos braços, flexão e extensão das pernas entre outros). ➤ Estimular a exercitação dos olhos (piscar lentamente, aumentando a velocidade gradativamente). ➤ Promover o reconhecimento das orelhas (puxá-las para frente e para trás, para cima e para baixo; fechá-las para isolar o som). ➤ Propiciar a identificação do nariz (puxar para frente, empurrar para dentro, movimentar para os lados, girá-lo). ➤ Possibilitar o reconhecimento da boca (abrir e fechar a boca diversas vezes, com a boca fechada movimentar as bochechas, cerrar os lábios e etc.). ➤ Proporcionar a familiarização da criança com a própria imagem corporal. ➤ Revelar todo o esquema corporal usando-se da estratégia de desenhos dos segmentos corporais (quando possível).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção corporal 	Perceber o corpo/eu como forma de comunicação e interação com o outro.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar momentos para o desenvolvimento da linguagem corporal por meio de gestos, posturas e expressões faciais entre outros.
		Entender as principais funções de alguns segmentos corporais.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Promover vivências de movimentos com segmentos corporais que mostrem suas funções (Mãos: coçar os olhos, segurar objetos; Pés: sustentação corporal, chutar objetos, locomoção; Tronco: sustentação corporal; Boca: sugar e assoprar). Explorar as partes do corpo, conhecendo e identificando as qualidades do próprio corpo, e do corpo dos outros, com suas semelhanças e diferenças.
		Reconhecer o que é e o que não é seu próprio corpo.	I	A	A	C	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar a representação por meio ações/gestos o reconhecimento de seu corpo e aquilo que não faz parte dele, construindo a identidade corporal.
		Perceber os segmentos corporais e sentir situações de afeto e sociabilidade.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Propor situações que promovam a empatia e o cuidado com o colega. Estimular a percepção e a conscientização corporal por meio de atividades com músicas que as represente.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção corporal 	Envolver-se com os cuidados do corpo (higiene, agasalho, conforto e etc.).	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Ensinar a apropriar-se progressivamente, de hábitos regulares de higiene pessoal (lavar as mãos, limpar o nariz, escovar os dentes, usar o sabonete, enxugar-se, e etc.). Promover a aquisição de hábitos de conforto (vestir-se, despir-se, hidratar-se e etc.).
		Perceber as articulações e descobrir todos os seus movimentos possíveis.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar o descobrimento de movimentos articulares e realizar, movimentos de girar, flexionar e estender. Obs.: Com as crianças do Infantil e Infantil 1 isso acontecerá somente de forma passiva (o professor é quem realizará esses movimentos com a criança).
		Reconhecer as possibilidades dos movimentos espontâneos compreendendo sua relação no espaço.			I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos sentidos 	Conhecer os sentidos sensoriais (do próprio corpo).	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Planejar experiências que permitam o conhecimento do corpo em relação às sensações: quente, frio, molhado, seco, liso, áspero, duro, mole. Apresentar situações que possibilitam as diversas reações que nosso corpo pode apresentar perante o meio externo. Reconhecer, progressivamente, o próprio corpo e as diferentes sensações que produz.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos sentidos 	Aprender os sons que existem e suas respectivas origens.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar com os alunos os diferentes tipos de sons do ambiente escolar e seu entorno (ruídos, falas, músicas, silêncio, meios de transportes, animais e natureza, etc.), conhecendo suas origens.
		<p>Descobrir os sons que podem ser produzidos e ouvidos.</p> <p><i>Obs.: Esse objetivo será consolidado no eixo "BRINCADEIRA DE IMITAÇÃO/EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS" que está contemplado também no Infantil 4 e Infantil 5.</i></p>	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Substituir gradualmente a comunicação não verbal (gestos, mímicas) pela comunicação verbal (sons, palavras, frases). ➤ Estimular a oralidade e a compreensão de mensagens curtas (pedidos, comandos, perguntas, breves informações) que lhe são dirigidas. ➤ Oferecer ao aluno diferentes sons que o corpo é capaz de produzir: estalar os dedos; estalar a língua; bater palmas; bater com as mãos na cabeça, na barriga, na coxa. ➤ Atentar-se às formas de comunicação dos alunos referentes às suas necessidades por meio de sons, balbucios e palavras. ➤ Possibilitar a identificação dos sons e seus respectivos produtores. ➤ Mostrar a diferença entre os sons produzidos por si mesmo, consciente e inconscientemente.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p align="center">Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos. Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos sentidos 	Situar-se no espaço visualmente.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Permitir a localização visual no ambiente dos objetos habituais e acessá-los com progressiva autonomia. Estabelecer conexão visual com o aluno para entender a atividade proposta. Ofertar condições por meio visual de entendimento do que está a sua volta e reagir (ir para janela e ver se está chovendo, direcionar o olhar para porta quando alguém entra na sala, perceber visualmente os materiais pedagógicos, etc.).
		Situar-se no espaço por meio do tato.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar a realização dos movimentos de empilhar e derrubar, encaixar e desencaixar. Explorar, com a criança, diferentes objetos, suas propriedades e promover a compreensão de relações simples de causa e efeito. Promover brincadeiras com os alunos de encontrar objetos e, gradativamente, antecipar onde eles podem estar escondidos, realizando os deslocamentos necessários para procurá-lo. Proporcionar atividades com contato em diferentes materiais/objetos (olhos vendados, descobrir objetos de diferentes texturas, tamanhos e formas, etc.). Apresentar diferentes materiais adequados para os alunos, demonstrando suas sensações com o contato tátil (brinquedos manipuláveis que estimulam o tato).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.							
Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	• Percepção dos sentidos	Conhecer e familiarizar-se com novos odores apurando o olfato.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar substâncias de diferentes odores para que as crianças identifiquem, relacionando os cheiros aos produtos (amaciante de roupa, temperos, café, lenço umedecido, talcos, entre outros). ➤ Esconder um objeto odorizado, que as crianças, previamente conheçam, para que elas possam procurar numa sala pequena.
		Investigar a atuação do paladar para a percepção dos sabores.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunizar a criança a experimentação dos diferentes sabores (azedo, amargo, salgado, umami e doce). ➤ Promover a degustação de alimentos que sejam exemplos dos sabores existentes.
	• Jogos sensoriais	Despertar as possibilidades de sentir, pelos diferentes órgãos sensoriais, explorando os cinco sentidos.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunizar o contato com atividades e instrumentos que permitam a utilização dos recursos sensoriais.
		Conhecer os diferentes espaços onde há a possibilidade de inserção da prática do movimento corporal.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar à criança e, se possível, fazê-la experimentar a diferença de realização das mesmas atividades em espaços distintos (grama, areia, água, concreto, piso emborrachado, entre outros).
	• Percepção espacial/temporal	Conhecer os diferentes tipos de organização e estruturação espaço temporal	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estruturar as atividades considerando a segurança da criança, determinada pela relação entre a proteção e a responsabilidade, de modo que possam realizá-las com autonomia, ampliando sua orientação espacial.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção espacial/temporal 						<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar os diferentes tipos de espaços, uma vez que cada um vai ajudar a produzir diferentes experiências, sensações e respostas motoras. Exemplo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Abertos/fechados, cobertos/ descobertos, grandes/pequenos; ▪ Com diferentes texturas: terra, grama, areia, madeira, carpete, pedra; ▪ Com diferentes relevos: plano, com desníveis, curva, subidas, íngreme; ▪ Com diferentes elementos naturais: ar livre, mato, água, areia, sol. ➤ Explorar os diferentes modos de uso e apropriação dos espaços (sala de aula convencional, refeitório, solário, parque, gramados, entre outros), ambientado, gradativamente, as crianças no espaço escolar. ➤ Trabalhar movimentos mais amplos de exploração do espaço, ajudando a compreenderem seus corpos e desenvolvendo a autoconfiança necessária à sua autonomia.
		Perceber os ambientes a partir da orientação espacial.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar a orientação espacial propondo brincadeiras de observação e localização a partir do conhecimento das noções: dentro/fora; interior/exterior; à frente/atrás; em cima/embaixo, lados (direita/esquerda).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção espacial/ temporal 						<ul style="list-style-type: none"> Utilizar circuitos com os recursos (corda, bancos, caixas, caixotes, pneus, arcos, mesas, tábuas e etc.), formando percursos com diferentes obstáculos, que permitem explorar de forma variada muitas das noções espaciais. Criar um conjunto de sinais e combinar o emprego de alguns códigos para representar e orientar seus deslocamentos, exemplo de utilização de setas e de números indicando a ordem que devem seguir. Criar condições para que os alunos entrem, saiam, subam e desçam de lugares e objetos (exemplos: subir e descer de colchões, cadeiras, pneus; entrar e sair de berços virados de lado, pneus, arcos; entrar embaixo de obstáculos para capturar objetos; realizar camas de gato com fitas de tnt, elásticos ou cordas para que o aluno ultrapasse-as).
		Saber se posicionar no espaço em relação ao objeto.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar atividades em que os alunos transportem objetos para lugares distintos (levar bolinhas para dentro de caixas em lugares diferentes da sala/quadra). Organizar obstáculos para que as crianças tenham noção de espaço e destreza no movimento e se locomovam sem derrubá-los.
		Compreender e estabelecer relações entre perto e longe.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar experiências em que o aluno estabeleça comparações de distância consigo, com o outro e com os objetos que estão próximos e distantes de si (pedir para o aluno pegar a bola mais perto ou mais longe).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades manipulativas 	Realizar os movimentos básicos de segurar, conduzir, transportar, amassar, rasgar, apertar, agarrar, lançar, recepcionar, chutar, rebater e arremessar.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a coordenação motora global e fina, óculo-manual e óculo-pedal através da recepção, da posse e do arremesso de diferentes materiais, configurando-se como movimento básico de modalidades que envolvam essas ações. Promover a recepção de diferentes objetos (bolas, bexigas, petecas e etc.) de diferentes tamanhos, materiais e pesos através dos diferentes membros corporais. Apresentar as bolas das diferentes modalidades esportivas, com seus tamanhos, pesos e texturas, permitindo que a criança controle o corpo (equilíbrio) nos movimentos variados. Proporcionar o chute utilizando objetos de diferentes pesos, tamanhos e formas (bola, bexiga, tampinha, garrafa pet, entre outros) em diferentes alvos e distâncias. Explorar formas de conduzir e transportar os diferentes objetos, manejando-os de acordo com o desenvolvimento de cada criança e considerando a Cultura Corporal de cada modalidade. Permitir que o aluno realize os movimentos de arremesso, lançamento e rebatida (com ou sem materiais: raquete, taco, bets, cabo de vassoura, garrafa pet, tampa plástica, macarrão de isopor e etc.) com uma ou duas mãos e também com os pés, mantendo o equilíbrio do corpo.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)**Campo de experiência de referência:** Corpo, gestos e movimentos.**Campos de experiências complementares:** Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades locomotoras 	Realizar os movimentos básicos de rastejar, rolar, engatinhar, andar, correr, saltar, saltitar e etc.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que o aluno perceba suas possibilidades de deslocamento e suas aplicações nos diversos movimentos.
	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades estabilizadoras 	Realizar os movimentos básicos de equilíbrio, sustentação, balanceios, flexão e extensão dos segmentos corporais, posição corporal invertida, entre outros.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Estimular os alunos a explorarem as ações motoras que perpassam pelo controle e adequação de determinadas posições utilizando-se de sua tonicidade muscular e do seu equilíbrio.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos tradicionais 	Vivenciar, utilizar e conhecer diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e suas possibilidades de interação com o próprio brinquedo e com outras gerações.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar a vivência de manifestações lúdicas típicas de sua cultura e tradição.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos contemporâneos 	Vivenciar, utilizar e conhecer diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras, bem como, suas possibilidades de interação com os mesmos.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar experiências motoras com o advento de jogos e brinquedos manufaturados (jogos de encaixe, de equilíbrio, de memória, entre outros).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Jogos de perseguição 	Vivenciar e conhecer as inúmeras possibilidades corporais dos jogos de perseguição, desde o alcançar e trazer, até o de buscar um alvo parado ou em movimento.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar à criança atividades que envolvam seu deslocamento buscando alcançar outro indivíduo ou objeto, explorando suas capacidades físicas, reconhecendo sua agilidade e respeitando seus limites e de seus companheiros.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos intelectivos 	Experimentar jogos que necessitarão de manutenção da atenção concentrada, estratégias e resolução de problemas.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer ao aluno, de forma lúdica, a possibilidade de trabalho com o raciocínio lógico, atenção, interação e concentração. Ex.: brincadeira da memória, brincadeiras de encaixe, quebra-cabeças, legos e etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos cooperativos 	Vivenciar os jogos cujo objetivo seja obter a cooperação de outro(s) indivíduo(s). Ao final, o êxito alcançado é compartilhado.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar, por meio de brincadeiras todas as possibilidades que os jogos cooperativos oferecem em busca de um objetivo comum: respeito, ajuda, empatia, valorização do próximo, o valor da contribuição, solidariedade e o companheirismo. Ex.: brincadeira do lençol com um círculo central em que a bola deve passar com o auxílio de todos, segurando na borda.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos competitivos 	Conhecer e utilizar diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras suas possibilidades de interação com o mesmo.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar à criança os jogos, brinquedos e brincadeiras cujo objetivo seja vencer um oponente. Esse oponente pode ser outro indivíduo, um relógio, ou ele mesmo.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos. Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Esportes coletivos 	Realizar tarefas coletivas (duplas/ trios/ equipes) em prol de um objetivo comum.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar à criança ações cujo objetivo seja atingir um resultado final coletivo contando com a cooperação de outro(s) indivíduo(s). Ao final, o êxito alcançado é compartilhado. Ex. bola ao cesto, mini futebol, entre outros.
		Conhecer as vestimentas e os equipamentos, bem como, suas possibilidades de manipulação e adaptações utilizadas nos diversos esportes coletivos.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar o conhecimento de modalidades diferentes cujas práticas dependem de algum equipamento/vestimenta estimulando a curiosidade, permitindo a experimentação desses diferentes objetos e materiais (adaptados ou não) como raquete/ tampa ou prato de papelão; taco/ cabo de vassoura; bolas/meias; palito de sorvete; roupas; calçados e acessórios.
	<ul style="list-style-type: none"> Esportes individuais 	Vivenciar atividades cujo objetivo final deverá ser atingido, superando individualmente seus próprios limites.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar à criança ações cujo objetivo seja atingir um resultado final pessoal, levando-a tomar sua decisão sozinha, assumindo as responsabilidades (mantendo a mediação docente). Ex. correr num menor tempo possível uma distância decidindo qual o melhor percurso (cama de gato).
		Conhecer as vestimentas e os equipamentos, bem como, suas possibilidades de manipulação e adaptações utilizados nos diversos esportes individuais.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propiciar o conhecimento de modalidades diferentes cujas práticas dependem de algum equipamento/ vestimenta, estimulando a curiosidade, permitindo a experimentação desses diferentes objetos e materiais (adaptados ou não) como skate; triciclo; luvas; raquete/ tampa ou prato de papelão; bolas/meias; palito de sorvete; dardo e taco/ cabo de vassoura; barreira; roupas; calçados e acessórios.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos. Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> Sons, ritmos e a expressão corporal 	Conhecer os sons produzidos por si mesmo, consciente e inconscientemente.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que a criança perceba a produção de sons voluntários (a própria voz, o choro, a risada, o cantarolar, o bater palmas...) e involuntários (escute e identifique sua respiração, um batimento cardíaco, a barriga “roncar” e etc.).
		Perceber a diferença entre sons aleatórios e sons ritmados, agudos e graves, bem como, sua relação com os seus respectivos produtores.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> Planejar situações que a criança perceba a diferença de um simples barulho, vozerio ou balbúrdia de um som que contenha um ritmo. Proporcionar momentos de apreciação sonora de diferentes níveis de intensidade e tonalidade. Estimular a criatividade a partir de diferentes possibilidades de produção de sons por meio de percussão corporal.
		Contribuir para o reconhecimento corporal; a desinibição e a integração dos alunos.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Oportunizar a expressão corporal e facial por meio do lúdico (brincadeira espelho).
		Despertar o ritmo corporal por meio de movimentos.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar movimentos simples de dança acompanhando diferentes ritmos musicais. Solicitar o deslocamento em várias direções realizando ações propostas pelo professor com os diferentes segmentos corporais.
		Expressar, corporalmente, diferentes tipos de objetos e animais variados.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar brincadeiras que envolvam a expressão corporal e simbolismos. Jogos de imitação que envolva objetos (ventilador, avião, abajur e etc.) e/ou animais (canguru, elefante, cobra, entre outros).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)								
Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.								
Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.								
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO	
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> Sons, ritmos e a expressão corporal 	Vivenciar as principais emoções e sentimentos através da linguagem corporal.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Permitir por meio das atividades de expressão corporal a possibilidade de representar os diferentes sentimentos e emoções com ou sem a emissão de sons. 	
		Realizar movimentos corporais em possível sincronia.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Enfatizar a imitação de movimentos simultâneos aos sons e aos demais alunos envolvidos na brincadeira. Ex.: brincadeiras que contenham alguma coreografia. 	
		Desenvolver a capacidade de criação, elaboração e expressão, bem como, a organização individual e em grupo.			I	A		<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar atividades (individuais, em duplas e/ou grupos) que permitam explorar a coordenação motora fina, ampla e viso motora. Apresentar atividades que possibilitem a estruturação e a organização espacial.
		Assimilar, ludicamente, os jogos de transformação de objetos quanto ao desempenho de papéis.				I	A	<ul style="list-style-type: none"> Permitir que as crianças desfrutem das possibilidades dos jogos de papéis (imaginário), oportunizando as brincadeiras teatrais, de imitação e de faz de conta. Possibilitando que o aluno assimile as relações sociais que o envolvem por meio da sua imaginação.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras cantadas ✓ O brincar e a música 	Conhecer diferentes tipos de brincadeiras cantadas.	I	A	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar brincadeiras cantadas em roda ou livremente pelo espaço; brincadeiras cantadas diversificadas (sobre o corpo, animais, frutas, plantas e etc.). ➤ Propor a realização de movimentos presentes nas cantigas, cantando e se movimentando ao mesmo tempo, executando deslocamentos no ritmo proposto. ➤ Promover brincadeiras que simultaneamente utilizam expressão corporal e vocal na forma de músicas ritmadas (ciranda cirandinha; atirei (não atirei) o pau no gato; se eu fosse um peixinho; fui lá na horta e etc.). ➤ Estimular situações para que os alunos criem outras brincadeiras cantadas com suas próprias coreografias.
		Identificar o que a letra da música expressa e representá-la corporalmente.		I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar momentos em que os alunos realizem as expressões corporais sugeridas pela letra de uma música. ➤ Estimular situações em que os alunos se expressem por meio de movimentos próprios. ➤ Apresentar danças de diferentes gêneros e outras expressões de cultura corporal (mímica e teatro) e de roda e ciranda cantando e dramatizando com os alunos.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras cantadas ✓ O brincar e a música 	Conhecer diferentes estilos de músicas e se apropriar delas na brincadeira.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar junto dos alunos de atividades que envolvam brincadeiras e canções relacionadas às tradições culturais de diversas regiões do país preservando-as e valorizando-as, emitindo sonorizações, vocalizando com apoio do professor. Ex.: Frevo, Colheita do café, Pau de fita, Carimbó e etc. ➤ Introduzir o aluno no universo musical de forma intencional e planejada, permitindo que aprendam a apreciar música. ➤ Promover interação professor/ aluno nas diferentes possibilidades de ouvir música, cantar, dançar e imitar personagens em situações da rotina escolar. ➤ Compartilhar músicas como objeto de mediação favorecendo as interações e as conservações dos componentes da música em questão (velha a fiar, jipe do padre, um elefante incomoda muita gente e etc.). ➤ Apresentar parlendas, rimas, poemas musicados e todo acervo que fizer parte de nossa cultura popular (hoje é domingo- pede cachimbo, Um-dois feijão com arroz, lá em cima do piano). ➤ Oportunizar o contato com brinquedos sonoros e possibilitar que o aluno acompanhe uma melodia já apresentada e/ou crie uma nova utilizando-se desse instrumento.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos.							
Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE SITUAÇÕES OPOSITIVAS. (ÊNFASE EM LUTAS)	<ul style="list-style-type: none"> • Origens afro-brasileiras • Diversidade étnica • Regras presentes nas brincadeiras de oposição. 	Valorizar a diversidade étnica das lutas, suas origens e suas regras.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar as diferenças entre luta e briga, enquanto luta como prática esportiva e a briga como violência e desrespeito ao próximo. ➤ Promover o conhecimento do ser humano em sua individualidade (características físicas e de personalidade), seus limites e possibilidades, assim como o controle de suas ações corporais, respeitando o corpo do outro.
	<ul style="list-style-type: none"> • Oposição corporal • Transferência de peso corporal • Movimentos dos animais e suas relações com as lutas • Primeiros movimentos de lutas • Domínio corporal 	Vivenciar brincadeiras de situações opositivas, apresentando os primeiros movimentos das lutas experimentando suas diferentes possibilidades.			I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor situações em que a criança perceba a oposição corporal do outro, por meio das brincadeiras de situações opositivas, que possibilitem a ampliação das destrezas, ações motoras e as vivências dos primeiros movimentos das lutas, por meio das brincadeiras que englobam os movimentos do mundo simbólico dos animais. ➤ Proporcionar o conhecimento de seus limites e possibilidades, assim como o controle de suas ações corporais, respeitando o corpo do outro. ➤ Propiciar ações corporais de perseguição e fuga.

10.3.2 Organizador Curricular de Educação Física para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE PERCEPÇÕES CORPORAIS, SENSORIAIS E ESPACIAIS. (ÊNFASE EM CONSCIÊNCIA CORPORAL)	<ul style="list-style-type: none"> Consciência corporal/ percepção corporal 	Reconhecer as diferentes partes do corpo e seus possíveis movimentos.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar as vivências expressivas no controle e adequação corporal, por meio de brincadeiras, identificando os segmentos e suas funções. ➤ Propiciar ao aluno novas ações corporais, ampliando seu repertório motor e possibilitando a sua interação no contexto social.
	<ul style="list-style-type: none"> Identidade e autonomia de movimentos 	Perceber as diferenças individuais e suas particularidades.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover o reconhecimento e o respeito das características físicas, intelectuais e sociais de cada indivíduo.
		Reconhecer as possibilidades dos movimentos espontâneos compreendendo sua relação no espaço.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar ações que promovam a autonomia dos movimentos nos espaços escolares (bebedouro, banheiro, refeitório entre outros).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> • Lateralidade 	Conhecer o conceito de lados.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar a lateralidade corporal (dentro/ fora, frente/ atrás, em cima/ embaixo, direita/ esquerda) dos alunos.
		Reconhecer os segmentos corporais envolvidos no conceito de lateralidade, nominando os lados do corpo.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar a identificação dos segmentos corporais referentes aos lados do corpo nominando-os. Ex.: direita/ esquerda (pé, mão, olhos, orelhas); frente /atrás (peito, costas, testa, nuca); dentro/ fora (céu da boca, bochecha), em cima/ em baixo (cabeça, pé, membros superiores e membros inferiores).
		Identificar sua preferência lateral.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar estratégias que permitam ao aluno vivenciar ambos os lados corporais para que identifique seu lado preferente.
	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos manipulativos 	Aprimorar o uso dos movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando e aperfeiçoando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor ao aluno atividades que sejam necessárias a utilização e a identificação do uso da força, da agilidade, da coordenação motora e suas diversas possibilidades de aplicação. Ex.: lego, estourar plástico bolha, movimentos de rosca com diferentes frascos ou parafusos, lançamento de argolas e etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Jogos locomotores 	Realizar os movimentos de rastejar, rolar, engatinhar, andar, correr, saltar, saltitar e etc.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que o aluno realize suas inúmeras possibilidades de deslocamento e suas infinitas aplicações nos diversos jogos, circuitos, estafeta e etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos com ações estabilizadoras 	Realizar os movimentos de equilíbrio, sustentação, balanceios, flexão e extensão dos segmentos corporais, posição corporal invertida, entre outros.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Estimular os alunos a aprimorarem suas ações motoras que perpassam pelo controle e adequação de determinadas posições utilizando-se de sua tonicidade muscular e do seu equilíbrio.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos de construção 	Perceber a possibilidade de confecção de jogos e brinquedos a partir de diferentes recursos materiais.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar ao aluno a possibilidade de construir seus próprios brinquedos através dos materiais oferecidos pelo professor e/ou adaptar diferentes recursos para o desenvolvimento de uma atividade. Ex. Biloquê com garrafa pet; Pipa com sacola plástica; Peteca de jornal; Vai e Vem com pet e barbante; loiô com elástico; Pé de lata e etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos tradicionais 	Conhecer e utilizar diferentes jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais e suas possibilidades de interação com o próprio brinquedo e com outras gerações.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar a vivência de manifestações lúdicas típicas de sua cultura e tradição. Ex.: Amarelinha, Bugalha, Jogo da Velha, Elástico, Bolinha de gude, Corda e etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos

Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Jogos de perseguição 	Vivenciar manifestações lúdicas como integrante da cultura corporal explorando as diferentes formas de locomoção para se alcançar um alvo (parado ou em movimento).	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar ao aluno, atividades que envolvam seu deslocamento buscando alcançar outro indivíduo ou objeto, explorando suas capacidades físicas, reconhecendo sua agilidade e respeitando seus limites e de seus companheiros. Ex.: Pega-Pega e suas variações, Nunca Três, Alerta, Pique-Bandeira.
	<ul style="list-style-type: none"> Jogos intelectivos 	Resolver situações-problemas que necessitem de atenção, concentração e estratégias.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Oferecer ao aluno a possibilidade de trabalho com o raciocínio lógico, atenção, interação e concentração. Progredir as dificuldades do desafio de acordo com apropriação dos conceitos cognitivos dos alunos, conhecendo e reelaborando as regras básicas do jogo, quando possível. Ex.: Quebra Cabeça, Tangran, Jogo da Velha, Jogo da Memória, Dominó e etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Características distintivas de brincadeiras, jogos e esportes 	Entender e identificar a oficialidade das regras dos esportes; a flexibilidade das regras das brincadeiras; e a possibilidade de o jogo ser um pré desportivo.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Expor o esporte com suas regras constituídas e suas ações motoras básicas. Apresentar a brincadeira como atividade de caráter lúdico com normas livremente estabelecidas. Mostrar o jogo como interações corporais que podem levar à gestos esportivos, apropriando-se de movimentos de sua cultura. Ex.: Jogo (Bola Queimada) e o Esporte (Handebol).
	<ul style="list-style-type: none"> Esportes que visam: ✓ Correr 	Realizar os movimentos de correr, desviar, frear e equilibrar-se com o melhor desempenho que a sua apropriação motora permita.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Fazer com que o aluno aperfeiçoe suas inúmeras possibilidades de deslocamento e suas infinitas aplicações nos diferentes esportes.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Esportes que visam: ✓ Recepcionar 	Receber diferentes objetos, de diversos tamanhos, materiais e pesos através dos distintos membros corporais.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular a coordenação óculo-manual e óculo-pedal através da recepção de diferentes materiais (bolas, bexigas, peteca, entre outros), configurando-se como movimento básico de modalidades que envolvam essa ação.
	<ul style="list-style-type: none"> Esportes que visam: ✓ Conduzir e transportar 	Conduzir e transportar os objetos de diversos pesos, tamanhos e formas, com diferentes partes do corpo.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferecer possibilidades de conduzir e transportar os diferentes objetos, manejando-os de acordo com o desenvolvimento de cada aluno e considerando a Cultura Corporal de cada modalidade.
	<ul style="list-style-type: none"> Esportes que visam: ✓ Chutar 	Conhecer as diferentes bolas das diversas modalidades esportivas que envolvem o chutar.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar que o aluno realize o movimento do chute considerando a necessidade do uso da força, do equilíbrio, da precisão e da distância.
		Chutar objetos de diversos pesos, tamanhos e formas em diferentes alvos e distâncias.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar que o aluno chute (bola, bexiga, tampinha, garrafa pet, entre outros).
	<ul style="list-style-type: none"> Esportes que visam: ✓ Arremessar, Lançar e Rebater. 	Fazer os movimentos de arremesso, lançamento e rebatida com uma ou duas mãos e também com os pés, mantendo o equilíbrio do corpo.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Permitir que o aluno arremesse, lance e rebata, incentivando-a a explorar as ações motoras envolvidas nesses atos, considerando a necessidade do uso da força, da precisão, da distância e do esporte alvo dessa ação.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE DESTREZA E DESAFIOS CORPORAIS E COGNITIVOS. (ÊNFASE EM GINÁSTICA, JOGOS E ESPORTES)	<ul style="list-style-type: none"> Esportes coletivos 	Realizar tarefas coletivas (duplas/ trios/ equipes) em prol de um objetivo comum.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar ao aluno ações cujo objetivo seja atingir um resultado final coletivo contando com a cooperação de outro(s) indivíduo(s), possibilitando a caracterização dos esportes propriamente ditos, com suas regras básicas (Vôlei, Tênis, Basquete, Rúgbi, Beisebol, entre outros).
		Conhecer as vestimentas e os equipamentos, bem como, suas possibilidades de manipulação e adaptações utilizadas nos diversos esportes coletivos.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar o conhecimento de modalidades diferentes cujas práticas dependem de algum equipamento/vestimenta estimulando a curiosidade, permitindo a experimentação desses diferentes objetos e materiais (adaptados ou não) como raquete/ tampa ou prato de papelão; taco/ cabo de vassoura; bolas/meias; palito de sorvete; roupas; calçados e acessórios.
	<ul style="list-style-type: none"> Esportes individuais 	Realizar atividades cujo objetivo final deverá ser atingido, superando individualmente seus próprios limites.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar ao aluno ações cujo objetivo seja atingir um resultado final pessoal (com a intermediação do professor), levando-o a tomar decisões, sem a interferência de terceiros e assumindo as responsabilidades por si só. ➤ Possibilitar a caracterização dos esportes individuais, com suas regras básicas (Atletismo, Esgrima, Judô, Ginástica, Tênis, Golf entre outros).
		Conhecer as vestimentas e os equipamentos, bem como, suas possibilidades de manipulação e adaptações utilizados nos diversos esportes individuais.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propiciar o conhecimento de modalidades diferentes cujas práticas dependem de algum equipamento/ vestimenta, estimulando a curiosidade, permitindo a experimentação desses diferentes objetos e materiais (adaptados ou não) como skate; triciclo; luvas; raquete/ tampa ou prato de papelão; bolas/meias; palito de sorvete; dardo e taco/ cabo de vassoura; barreira; roupas; calçados e acessórios.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> Sons, ritmos, (re)produção e expressão corporal 	Identificar os sons produzidos por si mesmo consciente e inconscientemente.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar que o aluno perceba a produção voluntária e involuntária dos diferentes sons corporais produzidos consciente e inconscientemente: ritmo respiratório, cardíaco, de cantarolar, de bater palmas, entre outros.
		Compreender o ritmo por meio de movimentos.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Explorar a dança com movimentos simples, deslocando em várias direções, realizando ações propostas pelo professor com os diferentes segmentos corporais, mantendo uma cadência.
		Diferenciar os sons aleatórios dos sons ritmados.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Planejar situações que o aluno perceba a diferença de um simples barulho, vozerio ou balbúrdia de um som que contenha um ritmo.
		Classificar os níveis de som bem como os instrumentos utilizados para produzi-los.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Promover o reconhecimento, através da audição, dos diferentes instrumentos musicais por meio de seu timbre (percussão, sopro, corda entre outros). Propiciar a identificação das intensidades (forte/fraco), alturas (grave/agudo) sonoras.
		Vivenciar diferentes possibilidades de produzir sons por meio de percussão corporal, expressando-se de forma espontânea e criativa.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar a criação e exploração dos movimentos corporais para produzir diferentes sons (estalar os dedos, língua, bater com a mão na bochecha, coxa, peito, pés no chão, assoviar entre outros). Promover a expressão corporal e facial de diferentes formas e recursos variados (brincar em frente ao espelho, segurar uma fita, dançar em duplas/ trios, em pequenos e grandes grupos, entre outros).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> Sons, ritmos, (re)produção e expressão corporal 	Representar corporalmente diferentes possibilidades de sentimentos, emoções através da linguagem corporal.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Permitir atividades de expressão corporal por meio da manifestação dos sentimentos e das emoções (tristeza, alegria, raiva, medo, entre outros), com e sem emissão de som.
		Realizar movimentos corporais em sincronia com diferentes sons e imitação.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Enfatizar a imitação de movimentos simultaneamente aos sons. Exemplo: som do trem (piuí-tchá-tchá-tchá); marcha soldado; escravos de Jó, entre outros. Trabalhar com a expressão corporal com diferentes situações, objetos e animais. Exemplos: uma profissão, situações cotidianas (escovar os dentes, lavar a roupa, limpar a casa, dirigir um carro entre outros), ventilador, ponteiros do relógio.
		Vivenciar danças envolvendo estilos, ritmos e tradições diferenciadas.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar o contato com danças folclóricas regionais. Apresentar danças de diferentes gêneros (hip-hop, samba, valsa, entre outras) e outras expressões de cultura corporal. Promover atividades que valorizem a preservação das tradições musicais de diversas regiões (Catira, Frevo, Carimbó, entre outras) e seus costumes. Coreografar com os alunos alguns passos de danças folclóricas regionais.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE IMITAÇÃO/ EXPRESSÃO E CRIAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS. (ÊNFASE EM DANÇA)	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras cantadas ✓ O brincar e a música 	Conhecer diferentes tipos de brincadeiras cantadas.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentar brincadeiras cantadas em roda ou livremente pelo espaço sobre o corpo (cabeça/ombro/joelho/pé), animais (história da serpente, conheço um jacaré e etc.), frutas (fui ao mercado), plantas (linda rosa juvenil, o cravo brigou com a rosa, entre outras). ➤ Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para que as crianças se expressem nas brincadeiras e demais situações de interação. ➤ Estimular situações para que os alunos criem outras brincadeiras cantadas. ➤ Explorar parlendas, rimas, poemas musicados e todo acervo que fizer parte de nossa cultura popular.
		Realizar os movimentos propostos nas cantigas.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cantar e se movimentar, junto aos alunos, executando deslocamentos no ritmo proposto pela melodia, ao brincar com uma cantiga de roda. ➤ Propor ao aluno que realize as expressões corporais sugeridas pela letra de uma música.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Corpo, gestos e movimentos</p> <p>Campos de experiências complementares: Escuta, fala, pensamento e imaginação/ Traços, sons cores e formas/ O eu, o outro e o nós/ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
BRINCADEIRAS DE SITUAÇÕES OPOSITIVAS. (ÊNFASE EM LUTAS)	<ul style="list-style-type: none"> Regras presentes nas brincadeiras de oposição. 	Diferenciar lutas e brigas.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar as diferenças entre luta e briga, enquanto luta como prática esportiva e a briga como violência e desrespeito ao próximo.
	<ul style="list-style-type: none"> Origens afro-brasileiras/ diversidade étnica 	Valorizar as origens afro-brasileiras e a diversidade étnica das lutas, suas origens e suas regras.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar vivências das lutas e suas manifestações culturais (Capoeira, Karatê, Judô, Sumô, entre outros).
	<ul style="list-style-type: none"> Transferência de peso corporal/ domínio corporal 	Vivenciar brincadeiras de situações opositivas envolvendo ações de transferência de peso corporal.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Promover o conhecimento do ser humano em sua individualidade, seus limites e possibilidades, assim como o controle de suas ações corporais, respeitando o corpo do outro. Proporcionar o conhecimento de seus limites e possibilidades, assim como o controle de suas ações corporais, respeitando o corpo do outro.
	<ul style="list-style-type: none"> Movimentos de lutas 	Praticar os movimentos das lutas experimentando suas diferentes possibilidades.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Propor situações em que a criança perceba a oposição corporal do outro, por meio das brincadeiras de situações opositivas, que possibilitem a ampliação das destrezas, ações motoras e as vivências dos primeiros movimentos das lutas, por meio das brincadeiras que englobam movimentos dos animais e suas relações com as lutas. Propiciar ações corporais de perseguição e fuga.

Cabe ressaltar que, além dos conteúdos e orientações procedimentais expostos nas tabelas acima, o Município de Cambé desenvolve mais uma ação que fica sob a responsabilidade dos professores de Educação Física. Estamos nos referindo à coleta e acompanhamento das medidas antropométricas, especificamente aos dados referentes ao peso, estatura, idade e cálculo do Índice de Massa Corporal (IMC).

Existem muitas discussões na gênese dessa disciplina em torno de sua relação com a saúde e suas abordagens referenciadas por uma prática higienista, contudo, já pontuamos a Cultura Corporal como objeto de ensino desta rede e não adentraremos numa discussão mais aprofundada acerca desse assunto.

No entanto, questões relacionadas aos problemas de saúde atuais e aos hábitos de vida cada vez mais sedentários têm-se apresentado como justificador de uma prática que contemple um acompanhamento dessas medidas, no intuito de que tais resultados reverberem em ações conjuntas dos profissionais de Educação Física e das nutricionistas do Departamento de Assistência ao Educando do nosso município.

Diversos estudos demonstram que a avaliação antropométrica é fundamental no diagnóstico nutricional de crianças escolares, identificando, em tempo oportuno, casos de excesso ou baixo peso. Portanto, a antropometria tornou-se uma importante ferramenta na análise das condições de saúde, configurando-se num fator essencial para quem acompanha o processo de aprendizagem e tem como premissa o desenvolvimento integral da criança. Assim, pela eficácia da ação, seu baixo custo, fácil acesso e aplicabilidade, pode-se perfeitamente ser administrado dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

AZEVEDO, P.G. **Cultura Corporal na educação infantil**: reflexões para uma prática transformadora. Campinas: [s.n.], 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000390204>. Acesso em: 29 maio 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

ELKONIN, Danill B. **Psicologia do jogo**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LUPION, Roberson Rodrigues. **Cultura corporal e a mediação do professor de educação física**: contribuições para o trabalho pedagógico na educação infantil. Dissertação. UEL, 2020.

PAES NETO, G. P.; *et al.* **Esporte, cultura corporal e hegemonia, Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 1, p. 227-236, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/13430/14353>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. [S.l.]: SEED, 2018.

PASQUALINI, J. C. Proposta Curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru-SP. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, 31 ago. 2018.

PEREIRA, Ana C.S; ROSSI, Fernanda. **Cultura corporal na educação infantil**: possibilidades didáticas [recurso eletrônico]. Bauru: UNESP/FC, 2020.

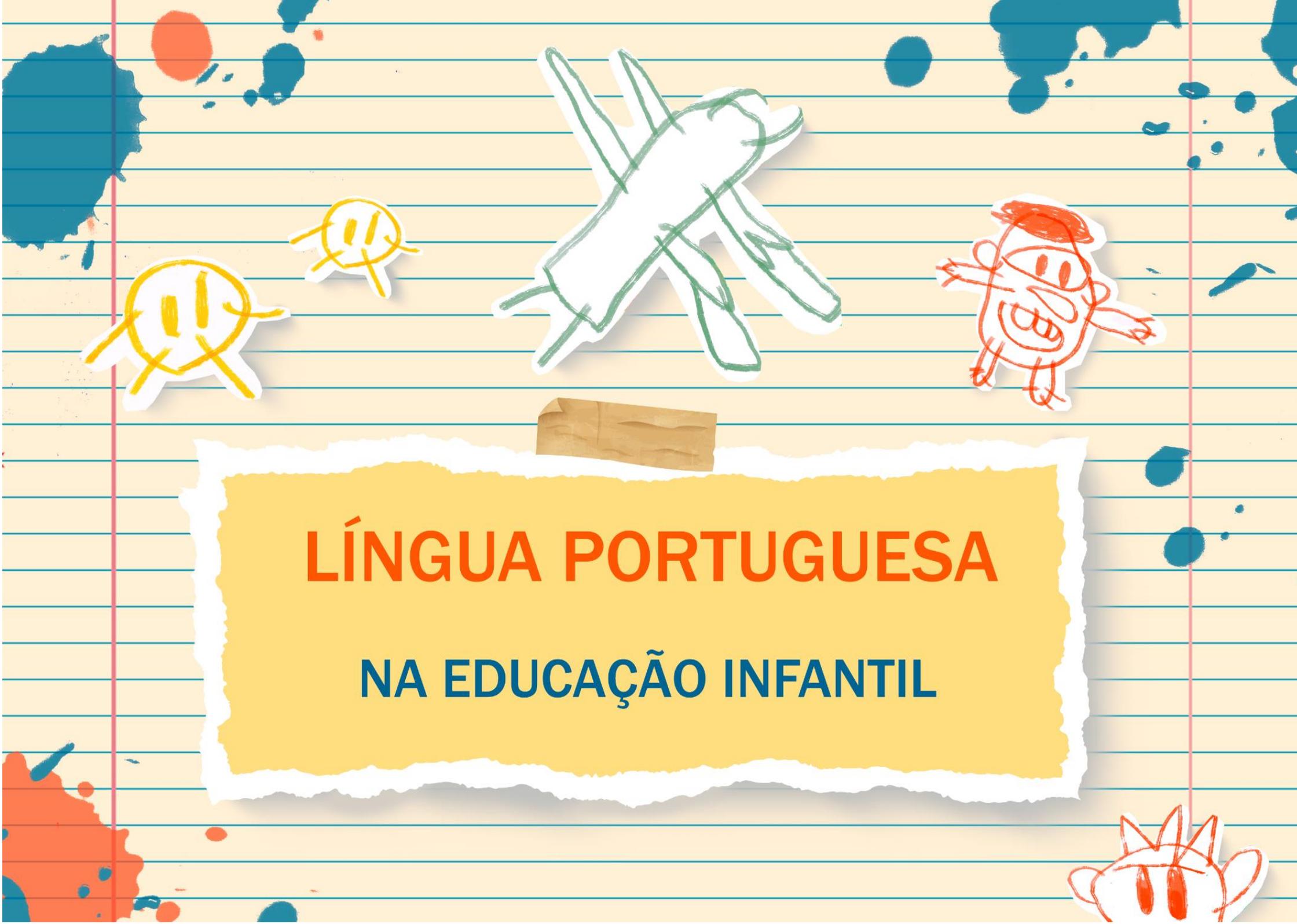
PREYER, C. T. **Educação física escolar**: a importância da diversificação no ensino de seus conteúdos. Campinas, 2000. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000330320. Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS, R.R.S, *et al.* In: PASQUALINI, J.C; TSUHAKO, Y. N. **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru, SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TEIXEIRA, D.R. **Educação física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. 156 f. Tese. UFB, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/26748/3/DavidRomaoTeixeira.Tese.Educa%C3%A7%C3%A3o.UFBA.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020

ZAPORÓZHETS, A. Importância de los períodos iniciales de la vida em la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 228-249



LÍNGUA PORTUGUESA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

11 A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

11.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao reconhecermos que a linguagem humana tem seu nascedouro como produto social e de necessidades historicamente produzidas pelo homem quais sejam: a de comunicação, de expressão, de interação com o outro, de apropriação das experiências ou como instrumento do pensamento, dentre outras, significa compreendê-la dentro de um processo dinâmico, histórico e dialético, de análise e síntese das experiências vivenciadas pelos sujeitos.

Tais experiências, reverberadas por meio dos processos de apropriação e objetivação, fizeram ascender à estrutura do comportamento humano, mudando-o radicalmente, fazendo emergir as formas superiores complexas, baseadas na abstração das influências imediatas do meio. Segundo Duarte (2004):

assim como a linguagem e os instrumentos, a objetivação das relações entre os seres humanos significa o acúmulo de experiência, síntese de

atividade humana; de tal forma que cada indivíduo, apropriando-se dessas objetivações, passa agir no âmbito das condições sociais, isto é, no âmbito das condições que não resultam da natureza, mas sim, da história da atividade de outros seres humanos (DUARTE, 2004, p.49).

Em seus estudos, Luria (1979) também destacou o surgimento da linguagem como “o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” (p.81), pois ela reorganiza os processos de percepção do mundo exterior e cria leis dessa percepção; muda essencialmente os processos de atenção e memória do homem; permite a libertação do campo sensorial imediato, assegurando o surgimento da imaginação, o desenvolvimento do pensamento abstrato e generalizado; a introdução dos processos de vivência emocional, dentre outros que Vigotski (2001) denominou de Funções Psíquicas Superiores (FPS). As FPS, a percepção significada, a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, a imaginação etc. emergem da complexificação das funções psíquicas elementares, graças à mediação de *signos*: ou seja, nascemos com um aparato biológico, que assegura as funções psíquicas elementares, imprescindíveis à sobrevivência biológica, porém, é nas relações, no convívio social com os

demais indivíduos, que tais funções se complexificam e, notadamente, que a apropriação da linguagem se efetiva.

Sendo assim, a linguagem representa, para o indivíduo, um grande salto qualitativo, que pode ser percebido tanto do ponto de vista da evolução da espécie humana (biológico), quanto de questões sociais de interação com o *outro* e com as ferramentas/objetos da cultura, marcando determinantes modificações em seu psiquismo, pois como afirma Vygotski apud Martins, (2013, p.169) “o desenvolvimento da linguagem sintetiza, emblematicamente, as linhas naturais e culturais do desenvolvimento”. Assim, com base em Vygotski, a linguagem pode ser definida como “[...] um sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens” (MARTINS, 2013, p.167).

Ainda, conforme a autora, a palavra se apresenta como parte essencial da fala, meio específico de comunicação vocal e oral que usa a linguagem para transmitir/compartilhar informações e para a elaboração da representação simbólica

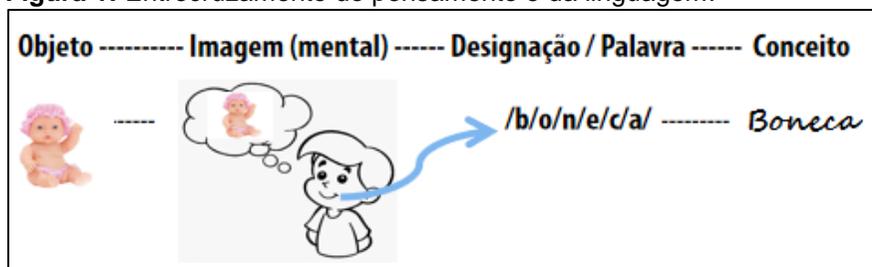
do mundo. A palavra fundamenta a fala, mas é também na frase que se expressa como narrativa. Sendo assim, ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, a humanidade e cada indivíduo particular dá o primeiro e mais decisivo salto em direção à complexificação de seu psiquismo.

Conforme Vygotski (2001, p.114) a *palavra*, cuja apropriação se dá por meio das relações de mediação com outros, favorece o processo pelo qual o sujeito transmuta formações externas (intersíquicas) em internas (intrapíquicas)¹⁹, requalificando o sistema psíquico. Por conseguinte, a *palavra* conquista grande destaque, à medida que no pensamento promove a conversão da imagem do objeto em signo, condensando em si as demandas funcionais tanto da linguagem quanto do pensamento. Nesse movimento, graças ao entrecruzamento entre pensamento e linguagem, a palavra deixa de ser mera extensão do objeto, e ultrapassando a conexão direta de significante (objeto) X significado (designação), converte a imagem do objeto em ideia, em

¹⁹Para Vygotski (2001), os planos interpessoal e intrapessoal estão relacionados aos processos de internalização pelo sujeito, o que significa dizer que ambos se instituem a partir das objetivações humanas disponibilizadas a cada indivíduo singular, pela mediação de outros indivíduos. Ou seja, o movimento dialético que se institui, configura-se do plano das aprendizagens, das vivências sociais e dos processos educativos (plano intersíquico) em direção ao plano intrapsíquico, pessoal, de internalização.

conceito, dado que pode ser representado pela figura abaixo:

Figura 1: Entrecruzamento do pensamento e da linguagem.



Fonte: Elaboração das autoras referenciadas em Martins, 2013.

Referindo-se ao desenvolvimento da linguagem, tanto Vigotski (1995) quanto Luria (1979, apud MARTINS, 2013) destacam a importância do reconhecimento da distinção entre sua face fonética e semântica.

A primeira aponta o seu lado fonético, verbal, representado por seu aspecto exterior; a segunda, sua face semiótica, que comporta sua dimensão semântica, na qual o significado da palavra ancora a significação da linguagem e sua própria manifestação fonética. Contudo, as faces fonética e semiótica da linguagem não surgem ao mesmo tempo e nem possuem níveis idênticos de formação, uma vez que não são “cópias uma da outra” nem se desenvolvem por paralelismo.

Tal fato importa especialmente à Educação Infantil,

uma vez que, embora a face fonética se antecipe a face semântica, o pleno desenvolvimento da linguagem pressupõe ênfase tanto à formação da consciência dos sons que compõem as palavras, quanto dos seus significados, ou seja, a promoção do desenvolvimento da linguagem assenta-se no entrecruzamento da linguagem com o pensamento, isto é, com o processo de formação de conceitos.

Vigotski, ao buscar explicações na unidade existente entre pensamento e linguagem, depreendeu com relevância o papel do *significado da palavra*, revelando-o como o “mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento” (VYGOTSKI, 2001, apud MARTINS, 2013, p. 173), pois o compreende como o próprio fenômeno de generalização, ou seja, dada a capacidade de analisar os objetos, distinguindo suas características essenciais e instituindo-os como integrantes de dadas categorias (processo de conceituar). Sendo assim, conforme Martins (2013) é a partir do desenvolvimento da linguagem que ocorre a relação do significado das palavras com a função social dos objetos e fenômenos, o que determina novas formas de trato com eles. Essa complexificação psíquica, por seu turno, decorre de que entre o sujeito e o objeto com o qual se relaciona, interpõe-se os signos. No que tange à

relação entre significante e significado, Jakobson (1988, apud DANGIÓ, 2017), aponta três variantes essenciais sobre o signo:

1) O *ícone* opera, antes de tudo, pela semelhança de fato entre seu significado, por exemplo entre a representação de um animal e o animal representado: a primeira equivale ao segundo “ simplesmente porque se parece com ele”. 2) O *índice* opera, antes de tudo, pela contiguidade de fato, vivida entre seu significante e seu significado; por exemplo, a fumaça é índice de fogo. 3) O *símbolo* opera, antes de tudo, por contiguidade instituída, apreendida, entre significante e significado. Esta conexão “ consiste no fato de que constitui uma regra” e não depende da presença ou ausência de qualquer similitude ou contiguidade de fato. O intérprete de um símbolo, qualquer que seja, deve obrigatoriamente conhecer esta regra convencional, e é “só e exclusivamente por causa desta regra” que o signo será efetivamente interpretado. (JAKOBSON 1988, apud DANGIÓ, 2017 P.147).

Neste percurso de desenvolvimento em ascensão, a linguagem em exercício na relação entre os indivíduos é

colocada em funcionamento por meio das especificidades de uma língua, que por meio da palavra carrega consigo enunciações ideológicas²⁰, conforme apresenta Bakhtin (2010):

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de conteúdo ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2010, p. 98-99, grifos do autor).

Assim, perante as constatações, observa-se uma língua viva, na qual a palavra adquire condição de *status* edificante (DANGIÓ, 2017) para completar o sentido daquilo o que se quer dizer, tendo para quem dizer, numa situação específica a se dizer. Esta língua/linguagem, concebida a partir das relações sociais, numa vertente de língua real, que se manifesta nas práticas sociais discursivas, é concretizada em textos orais e escritos, os gêneros textuais. Estas formas

²⁰ Para Bakhtin (2010) a palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial e é considerada um signo social que por relacionar-se a um contexto, carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a ela, numa dinâmica de múltiplas interrelações responsivas entre posições socioavaliativas.

verbais de manifestação de uso da língua são concebidas e apropriadas pelas crianças dentro de seu processo ativo de vivência e socialização, portanto, quanto mais elaborada e enriquecida forem as práticas de linguagem, as quais a criança se insere, mais consistente será a formação do patrimônio cultural de uma língua materna.

Diante de toda a complexidade, e conscientes do percurso de desenvolvimento da linguagem, é que emergem e perpassam os saberes necessários às formas de ensinar, à medida que entendemos, como docentes, que a função precípua da educação escolar é formar os alunos para o conhecimento explícito e consciente da língua portuguesa.

Por conseguinte, **o objetivo do ensino em Língua Portuguesa, na etapa da Educação Infantil**, é promover a formação da consciência linguística, as quais abarcam o desenvolvimento de capacidades linguísticas, quais sejam: a fonética e a fonologia, a morfologia e a sintaxe, as relações entre semântica e pragmática-discursiva na construção dos significados e sentidos atrelados aos aspectos sociais e culturais inerentes ao uso da língua oral, rumo à aquisição e domínio da escrita.

As capacidades linguísticas envolvem um processo consciente de reflexão, análise ou controle intencional sobre a língua, a partir de um ensino explícito e sistemático (OLIVEIRA, 2005; MIRANDA, 2006; CAGLIARI, 2009; PEREIRA, 2010).

O conhecimento fonológico (fonética e fonologia) abrange o conjunto estruturado dos sons, tendo como foco a organização dos fonemas (consciência fonêmica) e das sílabas (consciência silábica), que constituem as regras para a sua pronúncia (propriedades entonacionais e rítmicas da língua em uso). De acordo com Luria (1979 apud DANGIÓ), “a fala humana que se organiza num sistema fonético de linguagem, usa sons do tipo especial, e a acuidade auditiva por si só não é suficiente para distingui-los”, sendo assim, para distinguir os sons da fala, é preciso identificar uma sequência lógica de fonemas.

As capacidades morfológicas abrangem o repertório das construções lexicais: os limites de início e fim, a estrutura (constituintes lexicais e gramaticais), os processos flexionais (gênero, número, pessoa, tempo) e os processos derivacionais e composicionais. Dehaene (2012, apud DANGIÓ, 2016, p. 164) explicita, desde cedo, a necessidade do ensino à criança

de aspectos linguísticos na formação das palavras, considerando os elementos como radicais, prefixos e sufixos.

A sintaxe abrange o domínio de um repertório de construções frasais, com seus padrões e regras de combinação e organização, das quais o falante lança mão para expressar suas necessidades comunicativas.

A semântica diz respeito aos significados e aos sentidos (a interpretação das expressões da língua) e o conhecimento pragmático/discursivo, dirige-se para situação de uso da língua, consideração enunciador/receptor, objetivo, suporte comunicativo, o momento e espaço da comunicação.

Portanto, numa visão de totalidade das distintas relações que engendram o desenvolvimento da linguagem em suas máximas potencialidades, opondo-se a uma visão tradicionalista e abstrata de ensino e aprendizagem, e reforçando a concepção de língua aqui sustentada, sabemos que os níveis linguísticos citados (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática e o discurso), não poderão ser abordados isoladamente, pois os compreendemos como constituintes da unidade texto. Sendo assim, neste caso, admitimos “que a língua não é caótica e sim regida por um sistema de base” (MARCUSCHI, 2008, p. 62), que se realiza

por meio “dos enunciados concretos” (BAKHTIN,1992) que podem ser orais e escritos, dependendo da especificidade comunicacional.

Dessa maneira, consideraremos a promoção da aprendizagem da Língua Portuguesa a partir da diversidade dos gêneros textuais, possibilitando à criança o acesso aos gêneros secundários e mais complexos, pois estes rompem com a automatização e a relação direta e imediata da realidade cotidiana (ABRANTES, 2013). Nessa direção, dentre os inúmeros gêneros textuais, destacamos o trabalho com a literatura infantil, haja vista que ela proporciona um caminho lúdico e prazeroso, dentre outros gêneros cujas especificidades são consoantes com os *períodos* e às atividades guia, tais como: parlendas, cantigas, poemas, trava-línguas, contos, etc.

Sob o enfoque adotado acerca da concepção de língua, tomamos o gênero **textual/ os “enunciados concretos” orais e escritos como objeto de ensino de língua, e o texto oral e escrito como unidade de ensino, em que a partir dele e pela interposição dos conteúdos linguísticos constituirão o desenvolvimento das unidades linguísticas de maneira consciente, ou seja, formando as**

habilidades metalinguísticas²¹. Desta forma, no tocante das ações didático-pedagógicas, torna-se imprescindível aliar a **tríade: conteúdo-forma e destinatário**, consoantes às linhas acessórias do desenvolvimento infantil e do desenvolvimento da linguagem.

Nessa direção, compreendemos que o movimento do ensino da língua na etapa da Educação Infantil partirá da linguagem **ORAL** para a linguagem **ESCRITA**, num percurso dinâmico que visa demonstrar as articulações internas entre ambas, questão sobre o qual nos deteremos no item Encaminhamentos Procedimentais para o ensino da Língua Portuguesa.

11.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS

Conceber a ação pedagógica como um processo mediado, remete aos docentes compreendê-la como algo intencional, planejada, a fim de proporcionar a cada indivíduo o acesso, a apreensão do patrimônio cultural produzido pelo

conjunto da humanidade (SAVIANI, 2012). Isso demanda a compreensão pelo professor de que nenhum ser humano se apropria sozinho dos conhecimentos produzidos, mas sim, por meio da intervenção e vinculação direta com o aprendiz, no qual o professor cede de empréstimo o seu acervo psíquico e seus conhecimentos (MARTINS, 2013).

Por essa razão, para a realização do trabalho didático, o professor, para além da qualidade e síntese do **conteúdo** a ser ensinado, necessita dos saberes acerca do processo de desenvolvimento psíquico, posto que este direcionará as capacidades reais e iminentes do nível de desenvolvimento do **destinatário**, determinantes para o planejamento do grau de complexidade e do percurso conceitual do conteúdo a ser ensinado; além da clareza e compreensão da base metodológica, que se encaminha da *síncrese* à *síntese* pela mediação da análise, articulando o planejamento didático para as **formas** mais adequadas, tendo em vista a incorporação dos elementos culturais que precisam ser apropriados.

Dessa forma, somente e a partir da totalidade e clareza

²¹O desenvolvimento cognitivo, a manipulação do uso consciente, ou seja, a capacidade de se refletir sobre a própria língua é denominada de metalinguagem. Já, o uso intuitivo e espontâneo praticado cotidianamente pelo usuário de uma língua é denominado como epilinguagem.

de tais princípios é que o professor se assegura e consistentemente elabora seus planejamentos, de maneira a intervincular todos os aspectos que se reverberam pelas/nas ações práticas de ensino, tais como: a definição e estabelecimento de tempo na dinâmica de organização da aula, definindo o manejo entre os objetivos de ensino e a sua organização didática entre o que é essencial e acessório; da organização de espaços pertinentes, bem como do uso dos recursos e materiais necessários; das formas de disposição e organização do grupo de alunos; dentre outros aspectos que possibilitarão os saltos qualitativos do desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, diante da complexidade da prática educativa e seguindo as premissas do percurso de ensino, há que se conhecer a natureza do objeto que se pretende ensinar: no caso da área de conhecimento da Língua Portuguesa, tomamos como objeto do ensino *a própria língua*, assumindo, como elemento norteador do processo, os gêneros textuais orais e escritos, enquanto unidade de sentido da língua.

Orientar e direcionar a prática pedagógica do ensino de língua sob esse enfoque (movimento), justifica-se por considerarmos que:

- a linguagem materializada nos “enunciados concretos” (BAKHTIN, 1992) reflete a dinâmica situada no tempo e espaço das práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos, o que possibilita a transmissão das experiências das gerações precedentes, para que os indivíduos acumulem conhecimentos e signifiquem conscientemente a realidade em que vive.
- os “enunciados concretos”, representam a totalidade, a síntese da experiência humana acumulada, pois é a materialização dos textos orais e escritos que culmina o funcionamento e o uso dos elementos linguísticos de uma língua, competindo ao ensino escolar promover a complexificação do domínio da produção de linguagem em suas máximas possibilidades.
- se é por meio dos textos orais e escritos que a atividade humana linguística se realiza, denota-se que é a partir desse fenômeno que a palavra adquire *status edificante* (DANGIÓ, 2017) à medida que adquire variados significados possíveis (polissemia), dado que possibilita o desenvolvimento da capacidade de se

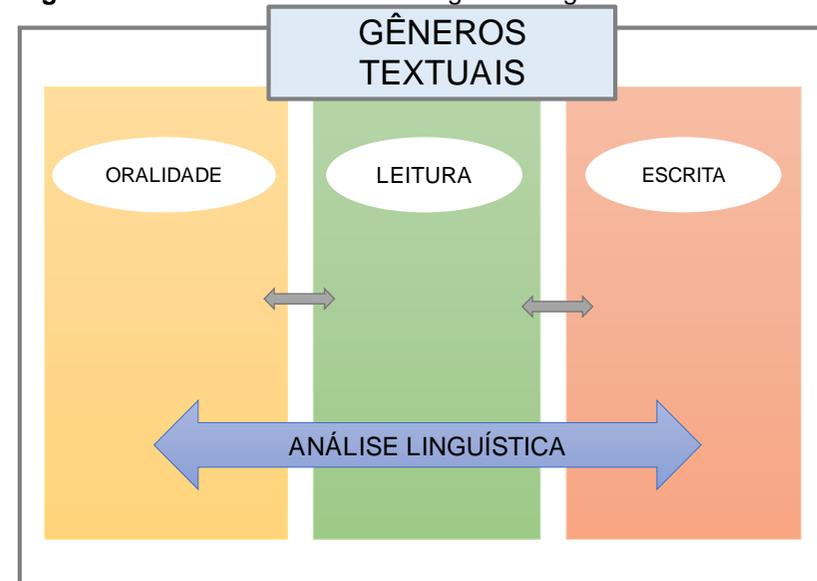
avançar na dimensão simbólica, ou seja, na complexificação dos aspectos semânticos da linguagem.

- o movimento dialético entre o todo (texto) e as partes (palavras, frases) coaduna à ideia de Vigotski (2009) sobre o aspecto semântico e sonoro (frásico) da linguagem que seguem diferentes leis de desenvolvimento, apresentando sentidos opostos. Nesse sentido, compreende-se que também na relação dos distintos movimentos, o de ensino e de aprendizagem, dadas a formação consciente das diferentes capacidades linguísticas (fonética, fonologia, semântica, morfologia, sintaxe, pragmática, discurso), estas não poderão ser abordadas isoladamente e seguem intervencionadas. Destaque que o movimento de ensino vai do complexo para o simples e do todo para as partes (unidade texto), enquanto a aprendizagem se encaminha do simples para o complexo, da parte para o todo (palavras, frases, textos) (MARTINS, 2013).

Nessas condições de tratamento da língua em sua

totalidade, na defesa de que o ser humano não existe sem a linguagem e que ela somente adquire existência e se realiza como textos, em gêneros discursivos textuais, cabe aqui, nesta proposta, os legitimarmos como unidade condensadora e organizadora dos conhecimentos linguísticos (lexicais, semânticos, fonéticos-fonológicos, morfossintáticos, pragmáticos-discursivos), ora organizados em três eixos que, articulados entre si, encontram-se imbricados dialeticamente: **a oralidade, a leitura e a escrita.**

Figura 2: Eixos Estruturantes da Língua Portuguesa.



Fonte: As autoras.

Contudo, reiteramos que os conhecimentos/conteúdos da Análise Linguística perpassam, se constituem e integralizam a articulação entre todos os demais eixos citados. Dessa maneira, apresentamos um esquema que ilustra a relação percorrida.

De posse dessa organização, no tocante aos encaminhamentos metodológicos, torna-se importante aclarar que ainda no movimento do percurso de ensino para o desenvolvimento dos conhecimentos constituintes dos eixos da língua, há que se pensar na intervinculação com o percurso da aprendizagem, em que esta percorre/caminha do **ORAL** para o **ESCRITO** e do **ESCRITO para o ORAL**, sendo que a unidade mínima para o enfoque do trabalho pedagógico é a **PALAVRA**.

Nessa direção, compreendemos que a palavra não é deslocada de seu sentido mais amplo, pois é no contexto e no bojo das práticas de linguagem que ela registra suas variações, carregada de significados e possuidores de generalizações, por isso a palavra só o é nos “enunciados concretos” (BAKHTIN, 1992). Dessa forma, para conduzirmos o planejamento de maneira a superar as concepções que compreendem a língua como “um sistema abstrato” (BAKHTIN,

2010) e que dicotomizam as formas de ensinar, orientamos o professor a levar em conta a dinâmica **figura-fundo** (MARTINS, CARVALHO, DANGIÓ, 2018), sem perder de vista o princípio metodológico dialético.

O movimento da dinâmica *figura-fundo* interpõe diferenciar o foco do conteúdo a ser ensinado a cada momento do processo, considerando, sobretudo, o objetivo de aprendizagem que almeja formar na criança. Contudo, a que se considerar, principalmente na etapa da Educação Infantil e de acordo com o desenvolvimento da linguagem humana, que é pela via da fala interposta pelo adulto que a criança inaugura seu contato com a língua adquirindo consciência dos aspectos linguísticos. Isso se reverbera em implicações didáticas, nas quais a atividade verbal (a oralização) dirigida pelo professor e o pareamento com a imagem do objeto orientarão e perpassarão por todos os eixos estruturantes da língua e seus respectivos conteúdos.

Dessa forma, compreendemos que os aspectos pragmáticos, semânticos, morfossintáticos e discursivos da língua representam o **fundo** sobre o qual a formação linguística da criança ocorre, enquanto que é pela via da formação lexical (da palavra), que o movimento **figura** se concretiza. É nessa

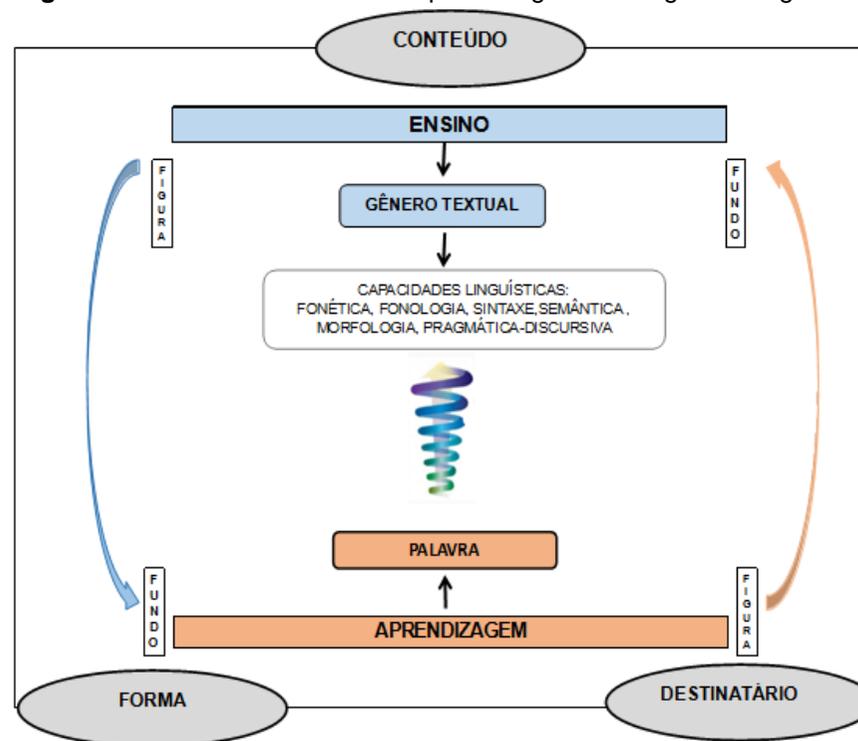
unidade dialética de alternância entre o aspecto frásico/acústico/fonético²² e o aspecto semântico que se advoga a essência do trabalho pedagógico para o desenvolvimento da linguagem, em que o caminho percorrido agrega em unidade de movimento do todo (textos) para as partes (palavra/ sílabas/ fonemas) e das partes para todo.

Por isso, reiteramos o trabalho planejado intencionalmente com o signo da linguagem oral, ou seja, é a partir do contato com os variados significados possíveis da palavra que fará a criança ascender em relação aos aspectos semânticos, transformando qualitativamente a capacidade de simbolizar. Nessa direção, Vigotski (2000, p. 97) assevera que “a linguagem não se limita exclusivamente à forma sonora...” “o importante não são os sons, senão o uso funcional dos signos”. Ou seja, os sons por si mesmos não adquirem status de signo.

À vista do exposto e de forma a orientar o planejamento pedagógico para o desenvolvimento da linguagem direcionamos

o professor a pensar na unidade dialética entre ensino e aprendizagem, representados na ilustração:

Figura 3: Percursos de Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa.



Fonte: As autoras.

²²Luria (1979) e Vygotsky (2001) postulam a tese de que a palavra é um fenômeno verbal e intelectual e destacam que nela há a existência de duas faces: **a acústica/frásica/fonética e a semântica**. A primeira compreende o lado externo, verbal, que possibilita representar os fenômenos em sua mente, nomear objetos e denominá-los. A face semântica volta-se à significação da palavra, visa a análise dos objetos, distinguindo suas características essenciais, o que eleva o pensamento (instrumento psíquico) dadas as capacidades de generalização e abstração.

Consoante aos princípios expostos, apresentamos, em unidade com a **tríade: conteúdo - forma - destinatário**, os encaminhamentos procedimentais para cada eixo de ensino da língua (oralidade, leitura e escrita – articulados à análise linguística) os quais orientarão as finalidades, especificidades e proposições para o fazer pedagógico.

11.2.1 Encaminhamentos procedimentais do Eixo Oralidade:

A modalidade oral da língua como objeto de ensino na etapa da Educação Infantil é elemento fulcral para o desenvolvimento da linguagem, visto que a língua falada é o princípio e o contato do sujeito junto aos seus pares, desde o nascimento. Assim, o domínio da oralidade se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações de prática de linguagem das quais as crianças participam, a depender de seus contextos de uso que se caracterizam de forma mais informal ou formal. É fato que a criança terá acesso às situações mais formais e com grau de formalidade dado pelo contexto escolar,

cujo papel reside em formar novos usos relacionados ao idioma, instalando e ampliando o repertório vocabular. Portanto, cabe ao professor instrumentalizar a criança para que haja o contato e a apropriação do uso mais elaborado da língua, pois ele estabelecerá a relação entre a fala da criança e o conhecimento. Desse modo, objetiva-se desenvolver nos alunos de maneira constante e progressiva:

1) o conhecimento e domínio de sua língua, nas diferentes situações de comunicação;

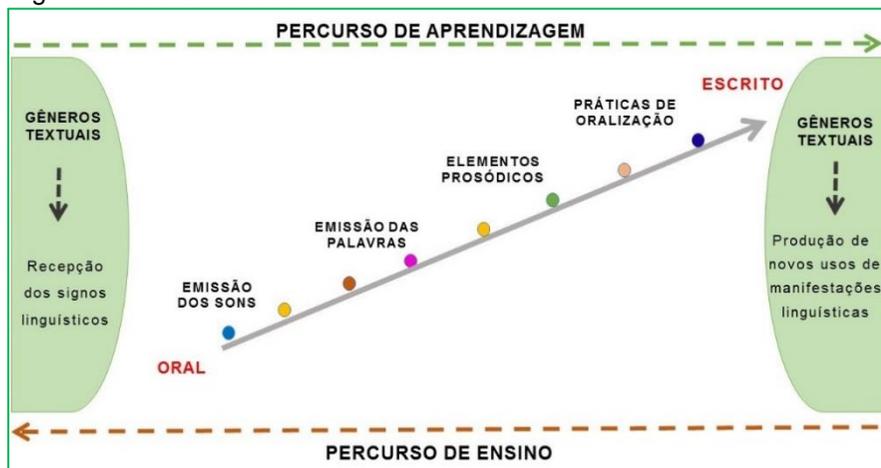
2) uma relação consciente e voluntária de seu próprio comportamento linguístico, com vistas à formação das capacidades de falar;

3) a construção de uma representação das atividades de fala, em situações complexas, para apropriação do vocabulário e formação da capacidade de significar a realidade objetiva.

Numa perspectiva didática de um procedimento sistemático de intervenções ao longo da Educação Infantil (0 a 5 anos), orientamos que o trabalho com a oralidade se inaugure de sua *materialidade fônica* para a formação: **da emissão dos**

sons - da emissão de palavras - dos elementos prosódicos²³ - das práticas de oralização, para que ao final dessa etapa consolidem e instalem novos usos de manifestações de linguagem. Tal percurso segue demonstrado na figura a seguir:

Figura 4 Percursos de Ensino e Aprendizagem dos conhecimentos linguísticos da Oralidade.



Fonte: As autoras.

Assim, iniciando pelos bebês (de 0 a 1 ano), o professor precisa estar ciente de que seu vínculo emocional se

refletirá nas formas pelas quais se relaciona com eles, e que isso é condição primária para a promoção de seu desenvolvimento, visto que a atividade-guia neste momento é a *comunicação emocional direta bebê-adulto*.

É nesse sentido que se faz necessário o trabalho interventivo do professor, no intuito de proporcionar momentos de estimulação das funções psíquicas, que ainda se encontram elementares em direção às superiores, modelando, por exemplo, os reflexos incondicionados da fala – ruídos, murmúrios, balbucios – os quais expressam a satisfação ou insatisfação de suas necessidades orgânicas e emocionais. Para realizar essa modelagem, ou seja, dar significado, transformar essas reações vocais incondicionadas em sons da língua, o professor deve ter claro que sua mediação será de se antecipar a elas, respondendo e dirigindo as suas reações (a fala, o gesto) ao bebê, na tentativa de dar moldes de sons existentes em nossa língua (sons silábicos), por exemplo: **MÁ-MÁ-MÁ.**

Esse procedimento precisa estar sempre pautado

²³Para Dolz e Schneuwly (2004), os elementos prosódicos estão relacionados a entonação, a acentuação e o ritmo para o funcionamento da fala. Estes, também, caracterizados como fatos sonoros essenciais de toda produção oral, podem ser analisados em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração.

por situações de estimulação cultural, com a utilização de imagens e significações do mundo. A partir dessas sílabas, o professor pode mostrar para a criança os objetos de seu uso cotidiano, como, por exemplo, uma mamadeira. Ao apresentá-la ao bebê, o professor deve nomeá-la, enfatizar as primeiras sílabas dessa palavra e entregá-la para que ele possa segurá-la ou tocá-la. Nesse momento, de intensa mediação e ações diretivas, a função da percepção ganha destaque, pois serão ativados os sentidos da audição, visão e tato, com o esteio principal da comunicação do adulto.

Fotografia 1: Designação de palavras por meio da apresentação de objetos.



Fonte: CMEI Maria das Virgens Falcão (2020).

Sabendo que o bebê também aprende pela via da imitação, ao ouvir e visualizar as ações verbais e não verbais do professor, ou seja, captar perceptualmente esses gestos e sons, aos poucos começará a imitá-lo, reproduzindo, dessa forma, sons modelados da fala. Posteriormente, com as intervenções pedagógicas, mediações necessárias, iniciará a **emissão das pseudopalavras** e, gradativamente, a **pronúncia das palavras** propriamente ditas. Demais procedimentos se fazem pertinentes para a promoção do desenvolvimento da fala no bebê, tais como: o professor deve cuidar da organização do espaço, da posição do corpo do bebê (no berço, no colo, na cadeirinha etc.) para que ele possa visualizar o ambiente, bem como se comunicar com o professor. Essa permanência no campo de visão do bebê favorece e mobiliza sua atenção, momento profícuo para o professor “conversar” e realizar ações dirigidas a ele, seja no banho, na troca de fraldas, no momento da alimentação etc. Dessa maneira, esse momento interlocutivo provocará a necessidade nos bebês de se comunicarem por meio da fala.

Antecipar-se, por exemplo, no momento que os bebês apontem seus desejos, vontades, como direcionar os olhos e/ou os dedos apontando um copo com água, por exemplo, é

um momento propício para dispensar atenção à motricidade oral, requerida à fala, privilegiando modelos claros acerca da articulação dos sons que compõem as palavras, bem como a sua pronúncia correta, além de nomear os objetos que os rodeiam, apresentando e significando as coisas do mundo a ele. O professor deve dizer: “É água que você quer?”, “Vamos pegar o copo com água?” e assim deve proceder em diversas situações comunicacionais, transformando os gestos indicadores em fala pronunciada.

Fotografia 2: Pareamento palavra/objeto.



Fonte: CMEI Waldomiro Moreira Gomes (2020).

Com crianças bem pequenas (de 1 a 2 anos e de 2 a 3 anos), a atividade-guia *objetal manipulatória* reorganiza e

requalifica os processos de desenvolvimento da percepção e da linguagem. É o momento em que professor intervém sob diferentes estimulações que objetivem o “[...] enriquecimento das relações entre objetos, fenômenos, sons e significações” (MARTINS, 2015, p.106). Isto é, a criança, ao manipular, começará a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos da natureza.

É nessa etapa do desenvolvimento da linguagem que a criança vai assimilar a palavra (estrutura fonética/externa) pareando-a com o objeto para depois torná-la simbólica – relação do signo com seu significado (caráter semântico). A princípio a “palavra” desponta para a criança como mera extensão do objeto, condição a ser superada pela via da generalização, quando passa a representar não mais um objeto único, mas uma classe de objetos.

De posse desses saberes, a atividade interventiva do professor recairá na organização do espaço das salas, pensando sempre na renovação e diversidade de objetos, utilizando caixas de acordo com o grupo semântico, como, por exemplo: caixa com bolas distintas, caixa dos objetos tecnológicos, caixa dos tecidos, livros, caixa de bichinhos que produzem sons, caixas com tampas de diferentes texturas,

brinquedos, dentre outros. Toda essa gama de recursos e estratégias só se reverterão em aprendizagem à medida que o professor estabelecer uma interação com o aluno, nomeando esses objetos, mostrando seus atributos, características, realizando perguntas para provocar reações de orientação acerca destes; os alunos devem, portanto, ser expostos a momentos de conversas dirigidas, escuta de histórias, entoação de cantigas, brincadeiras de imitação.

Fotografias 3 e 4: Momentos de conversas dirigidas.



Fonte: CMEI Padre José Luís Nieto Ochôa de Ocariz (2020) e CMEI Maria das Virgens Falcão (2019), respectivamente.

Com a promoção desse desenvolvimento, nos anos finais da Educação Infantil, as crianças pequenas (de 4 a 5 anos) duplicam seu vocabulário, aprendem a estrutura gramatical das orações, produzem frases coerentes, realizam questionamentos, reagem às indicações verbais, começam a entender as regras prosódicas, compreendem narrações que descrevem acontecimentos e ações conhecidas, são capazes de desenvolver a linguagem coordenada ou contextual²⁴, expondo pensamentos de forma coerente, verbalizando descrições nas quais há orações articuladas, já adquirem a capacidade de memorizar pequenos versos e contos, reproduzindo-os com grande precisão, dentre outras capacidades.

Frente às novas demandas e engendrando um novo período de desenvolvimento psíquico (*jogos de papéis*), o trabalho do professor avançará nas **práticas de oralização**, o que se impõe necessariamente a escolha e diversificação dos gêneros textuais, podendo desenvolver atividades de escuta, análise e produção oral de: relato de experiências vividas ou

²⁴Linguagem contextual: é um tipo de linguagem que descreve a situação com detalhes suficientes para que o relato seja bem claro, sendo compreendido até pelas pessoas não envolvidas na conversa (CURRÍCULO DE BAURU- EDUCAÇÃO INFANTIL, p.179).

das regras de convivência da turma, entrevistas, recontos de histórias, teatros, recitação de poesias, dentre outros que ampliarão os conhecimentos dos alunos em relação ao uso da fala/oralidade, a postura do orador, gestos, voz, entonação, utilização de notas de apoio, imagens etc., a fim de se relacionarem com as distintas situações de comunicação, tomando posse de uma linguagem oral mais elaborada.

Fotografia 5: Práticas de oralização.



Fonte: CMEI Maria das Virgens Falcão (2019).

11.2.2 Encaminhamentos procedimentais do Eixo Leitura:

Desde o nascimento, as crianças são envolvidas nas relações de comunicação, nas práticas de linguagem, o que as inserem na cultura letrada, dado que possibilita a apropriação dos conhecimentos do mundo real. Nesse contexto, a capacidade de compreender as variadas linguagens – orais e escritas, verbal e não verbal – é imprescindível, pois sem ela torna-se mais difícil a atribuição de sentidos para o desenvolvimento da compreensão de um texto, logo, para o desenvolvimento da face semântica.

Nessa direção, o ato de ler é uma atividade cognitiva por excelência, visto que desenvolve as FPS, além de ser um ato social entre o leitor e autor, os quais interagem a partir dos objetivos e das necessidades determinadas socialmente. Concernente à ideia de Vigotski (2000), que as FPS aparecem duas vezes no desenvolvimento da criança – primeiro, no nível social (entre pessoas, interpsicológico), depois, no nível individual, denominado intrapsicológico, – isso significa conceber a leitura como atividade de interação entre *leitor-autor-texto*. Essa perspectiva considera o envolvimento/engajamento do leitor acerca dos conhecimentos e vivências que a ele são

disponibilizados e que, após a instrumentalização do professor, por meio do trabalho sistematizado, o leitor²⁵ é capaz de (re)formular os conhecimentos, associando-os a outros, (re)elaborando suas ideias e opiniões. Essa formação de conhecimentos auxilia o leitor na construção/constituição da **capacidade de simbolizar** as coisas do mundo, favorecendo o desenvolvimento dos sentidos e significados de um texto escutado ou lido. Essa interlocução acerca da realidade objetiva por meio dos signos linguísticos (palavras, imagens) é que incidirá diretamente no desenvolvimento do psiquismo, conforme afirma Abrantes (2011):

Os signos atuando como mediadores da relação do sujeito com a realidade orientam-se para o interior do indivíduo, não modificam o objeto, mas influem no psiquismo e nas ações do ser humano que passam a ser mediadas simbolicamente. Produz-se a possibilidade de que as ações humanas não ocorram mais imersas na espontaneidade, mas se realizem na dinâmica em que as próprias ações e condutas dos outros se apresentam à consciência quando da realização das tarefas do mundo. (ABRANTES, 2011, p.132).

Essa relação entre texto e o leitor se reverberará de maneiras distintas em relação aos procedimentos de ensino para cada idade/etapa da periodização do desenvolvimento da criança, de forma a favorecer saltos qualitativos e neoformações psíquicas; logo, a aprendizagem.

Assim, compreendendo o *percurso de ensino* em sua totalidade, ou seja, partindo dos signos, meios sócio-historicamente construídos, os diversos gêneros textuais constituem um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas (BRONCKART, 1999).

Portanto, conceber os gêneros textuais como instrumentos semióticos que inauguram as práticas de ensino, almeja-se, para terminalidade da Educação Infantil, a formação de **leitores capazes de compreender o conteúdo escutado ou lido e, sobretudo, que ampliem a capacidade de significar os sentidos ou símbolos que emergem dos textos, pois estes mobilizam a formação do pensamento/ das generalizações**, os quais capacitarão as crianças para a

²⁵Especificamente para o destinatário da etapa da Educação Infantil, entende por leitor o sujeito, a criança leitora em formação.

continuidade de ascender no desenvolvimento das capacidades leitoras.

Dessa forma, em unidade e para fins dessa formação da criança-leitora, concebemos o *percurso de aprendizagem a partir da formação: do comportamento leitor; do vocabulário (nomeação-significação-contexto); da compreensão: contexto de produção - estrutura textual - unidades linguísticas (textualização) de um gênero textual (verbal e não verbal)*. Cabe observar que, ao longo da Educação Infantil, os investimentos dirigem-se à formação do futuro leitor autônomo, posto que a este nível de ensino os domínios acerca da linguagem escrita estão em vias de formação.

Diante da complexidade desse percurso, assinalamos como condição do trabalho pedagógico, principalmente pela especificidade da etapa de ensino, para a recepção dos gêneros textuais, o uso de distintos portadores textuais (livros de literatura, livros de receitas, jornais, revistas, gibis, etc.) e da voz emprestada pelo professor para os momentos de leitura (professor ledor/leitor).

Em relação aos procedimentos preconizados, reiteramos que a seleção dos textos e livros de literatura que serão disponibilizados no processo de ensino devem primar

por conteúdos capazes de “produzir o efeito de elevação acima da vida cotidiana” (FERREIRA, 2012), considerando: sua forma literária; a experiência estética; a complexidade de uso da linguagem/dos enunciados com vistas ao desenvolvimento da consciência narrativa e demais tipologias, como da capacidade de simbolização, quanto a mobilização de posicionamentos que movimentam os processos de pensamento (ABRANTES, 2011).

Fotografias 6 e 7: Iniciação e contato com portadores textuais distintos.



Fonte: CMEI Eufrauzina Minervina de Jesus (2020) e CMEI Pasquina Romagnolo Jacomel (2020), respectivamente.

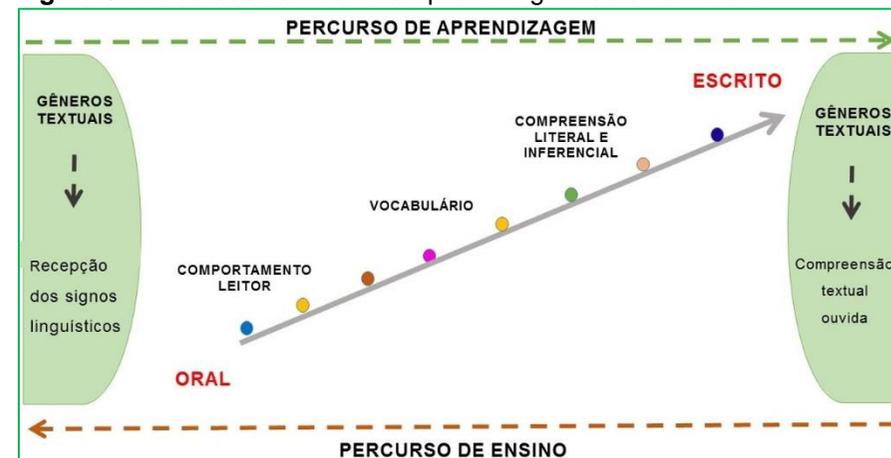
No que tange à leitura realizada pelo professor, é salutar identificar que o uso da entonação e fala adequada, agregadas às gesticulações ou encenações, contribuem para a ampliação dos níveis lexical e morfosintático da criança,

além de fazê-la entender os duplos sentidos que as palavras possuem no domínio literário, relacionando o uso figurativo das palavras com o uso primário da língua e o sentido denotativo que as palavras possuem no mundo real. Ainda, permite desenvolver a linguagem oral da criança, o que contribui para ampliar as suas estruturas frásicas em contextos diversificados de comunicação. Também, há que se considerar que os momentos planejados à contação de histórias pelo professor fazem despertarem e produzem nas crianças os sentimentos e emoções permitindo-lhes adquirirem valores sociais e morais. Abrantes, Barros e Orpinelli (2020) asseveram que:

[...] é fundamental que o professor que organiza a atividade com as crianças se encante com a história, pois somente assim poderá socializar os encantamentos que a literatura infantil permite. É a pessoa da professora, dirigindo e integrando um processo grupal com um coletivo de crianças, que poderá produzir em cada uma delas, direta e intencionalmente, a humanidade de querer se apropriar da beleza produzida pela literatura (ABRANTES, BARROS E ORPINELLI, 2020, p. 131).

De modo a sintetizar a unidade dos percursos de ensino e aprendizagem, segue a figura representativa:

Figura 5: Percursos de Ensino e Aprendizagem do eixo Leitura.



Fonte: As Autoras.

Em vista do exposto, ao encaminhar momentos de leitura em sala de aula junto aos bebês (de 0 a 1 ano) e crianças bem pequenas (de 1 a 3 anos), é imprescindível que o professor objetive a formação de **autocontrole da conduta**, aprimorando progressivamente a **aquisição do vocabulário**, explorando, por meio dos portadores textuais, a apresentação das **imagens** e a **representação do mundo simbólico** ao seu entorno, o que proporciona ao desenvolvimento principalmente da capacidade pragmática e semântica da língua.

Assim, a literatura, desde a tenra idade, constitui-se em um vasto campo a ser explorado, tendo em vista que o

manuseio de livros e a mediação pela linguagem do professor são condições indispensáveis para o alcance do desenvolvimento esperado para essas idades. Dessa maneira, a disponibilização dos livros “brinquedos”, livros de banho, dentre outros, com diferentes texturas, figuras brilhantes, com contraste de cores, que emitem sons, são recursos frutíferos para se explorar os sentidos e a imaginação das crianças.

Fotografia 8: Prática de leitura.



Fonte: CMEI Maria das Virgens Falcão (2020).

Vale ressaltar que, assim como as demais FPS, a percepção encontra-se em desenvolvimento no bebê e é por meio dos laços afetivos com o adulto que esta vai se

complexificando. Nesse sentido, para que haja o aprimoramento da percepção visual, é importante o professor conduzir o olhar das crianças em direção aos portadores textuais escolhidos, apresentando-lhes o universo das imagens e a composição das palavras. De acordo com Elkonin (1998, apud ARCE, SILVA, 2012, p. 176):

“É precisamente o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa a direção psíquica dos movimentos das mãos baseados na percepção visual do objeto e em sua distância”.

Portanto, cabe à ação pedagógica garantir que a fala verbalizada seja referenciada/indicada por meio das imagens constantes nos livros, possibilitando aos pequenos perceberem, pelos aspectos visomotores, o foco, a distinção de tamanhos, cores e formatos, o reconhecimento de traços, contornos, a observação de ambientes, a análise das situações, a associação dos objetos a condições específicas, dentre tantas outras funções.

Desse modo, faz-se necessário esclarecer, que para o desenvolvimento objetivado para essas idades, considera-se os gêneros textuais como fontes e instrumentos de ensino, à

medida que apresentam o mundo linguístico às crianças, fazendo-as significar imagens, palavras, fala e escrita, além de formar paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas. Dessa maneira, proporcionar momentos/atividades mediadas pelo professor com o manuseio de livros e apreciação de leituras, incluindo o uso de diversos recursos (caixa de leitura, maleta literária, fantoches, fantasias, dedoches, objetos lúdicos, avental literário, dentre outros), farão com que as crianças realizem a leitura intuitiva.

Coelho (2000) indica que os livros mais adequados a essa etapa do desenvolvimento são aqueles cujos enredos trazem vivências radicadas no cotidiano familiar, com predomínio absoluto da imagem, sendo os textos apresentados em ordem direta e curtos. Também, sugere que as imagens demonstrem uma situação (um acontecimento) que seja significativa para a criança ou que lhe seja de alguma forma atraente. Como procedimento ao professor, sugerimos a utilização de livros, cujas histórias apresentem a técnica da *repetição* ou *reiteração de elementos*, para auxílio da atenção e do interesse do leitor.

Livros indicados: Coleção “Peixe-Vivo, de Eva Furnari (Ática); **A boca do sapo**, de Eliardo e Mary França; **A girafa sem sono**, de Liliana e Michele Iacocca; **A joaninha vaidosa**, de Ana Maria Magalhães; **A Margarida friorenta**, de Fernanda Lopes de Almeida; **A margarida insatisfeita**, de Denise Almeida da Silva; **A zebrinha preocupada**, de Lucia Reis; **Amendoim**, de Eva Furnari; **Coleção Aprendendo e brincando**, Editora Ciranda Cultural; **As famílias do mundinho**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; **Branca de Neve e os sete anões**, de Ana Oom - Editora FTD; **Caudas da fazenda**, de Charles Reasoner; **Chapeuzinho Vermelho**, Editora Ciranda Cultural; **Cheirar**, de Ruth Rocha; **Coleção “Gigantões”:** **Na horta**, **No zoológico**, **Dinossauros**, de Ciranda Cultural; **Comer**, de Ruth Rocha; **E o dente ainda doía**, de Ana Terra; **Era uma vez um gato xadrez...** de Bia Villela; **Está na hora de brincar**, Editora Todolivre; **Eu amo ser ovelhinha**, Editora Ciranda Cultural; **Fazendo novos amigos**, Editora Todolivre; **Fofinho**, de Teresa Noronha; **História do Gato**, Jackie Robb; **Meg, a gatinha - O sonho**, de Lara Jones; **O gato com frio**, de Mary França; **O peixinho encrenqueiro**, de Missão Kids; **Os três porquinhos**, Editora Ciranda Cultural; **Ouvir**, de Ruth Rocha; **Qual?** Editora Ciranda Cultural; **Quero colo!**, de Stela Barbieri e Fernando Vilela; **Sofia, a cobra**, de Jeane Cabral; **Super máquinas 3D**, Editora Mandala; **Tocar**, de Ruth Rocha; **Um amor de família**, de Ziraldo; **Uma noite barulhenta**, de Diana Hendry; **Ver**, de Ruth Rocha.

Na esteira desse desenvolvimento, destaca-se em **formação a memória motora e visual-gráfica**, em que a partir de momentos com a leitura de histórias (contos de fadas, histórias de repetições, contos acumulativos, poemas, parlendas, dentre outros), é essencial que o professor organize atividades/momentos que objetivem o lembrar, o recordar, utilizando-se de alguns recursos, tais como: da organização do seu próprio discurso; da constante repetição de palavras, frases, versos, rimas, com o uso concomitante de distintos objetos (fantoques, objetos que aparecem na história, imagens/figuras, fantasias) para que com auxílio destes haja a memorização do conteúdo emocional dos poemas, parlendas, a evocação de imagens claras, a estimulação da imaginação, da sonoridade e do ritmo claro do texto (SACCOMANI, 2018).

Além disso, para o progresso do desenvolvimento do pensamento abstrato das crianças, é importante acrescentarmos que elas sejam estimuladas a recontarem as histórias ou encenar alguma parte desejada, com os objetos que lhes foram disponibilizados. No início, sugestionamos propor às crianças momentos cujos objetos referenciem e constituem o enredo da história- os “brinquedos temáticos”,

para que o professor, além de apresentar o argumento da brincadeira por meio da linguagem oral, também seja modelo à criança mostrando/demonstrando as ações que podem ser realizadas com os objetos, ou seja, atue com estes junto a criança.

Seguidamente, para um desenvolvimento progressivo, o professor trará objetos que tragam a não similaridade com os personagens da história (personagens, ou objetos específicos dos personagens), por exemplo, para que justamente haja as possibilidades de substituição do objeto (imaginação). Este momento demarca, sobretudo, a ampliação e emancipação do significado (avanço da capacidade semântica), isto é, a criança consegue operar com os significados separados dos objetos, de acordo com a ação que realiza, portanto, a ação da criança se orienta pelas ideias e não pelo objeto. Como exemplo dessa situação, em vez de disponibilizar a fantasia própria da princesa ou fada e objetos comuns do enredo (coroa, varinha de condão, sapato de “cristal”, cavalos etc.), colocar disponíveis à proposta de ensino, demais objetos: varinha de árvore, cabos de vassoura, cadeiras, vestidos, maquiagem, prendedores de cabelos, etc.).

Fotografias 9 e 10: Propostas de atividades para o desenvolvimento da capacidade semântica.



Fonte: CMEI Antonio de Oliveira Geraldo (2019) e CMEI Zilda Arns (2020), respectivamente.

Dessa forma, a utilização de procedimentos como a brincadeira e a encenação não devem encerrar-se em si mesmas, como uma atividade de propositar o brincar pelo brincar, pois esses contêm toda a potencialidade para o desenvolvimento dos conteúdos de leitura, no qual, para as crianças pequenas (de 4 a 5 anos), o professor intervém a partir dos objetivos de identificação dos detalhes do gênero textual lido, como exemplo, os contos (tipologia narrativa): na identificação dos elementos do enredo (personagens, aspectos físicos dos personagens, espaço da narrativa, ações dos

personagens, etc.), que intensificam as operações mentais de **seleção, antecipação, inferência e verificação**, e que mobilizarão a formação da **capacidade de compreender**, mesmo que seja a partir da leitura ouvida.

Fotografias 11 e 12: Escrita pré-instrumental/Escrita mnemônica.



Fonte: CMEI Padre José Luís Nieto Ochôa de Ocariz (2020) e CMEI Eufrauzina Minervina de Jesus (2019), respectivamente.

Essa forma assistida pelo professor para que as crianças consigam retirar informações e relacioná-las, monitorando-as pela própria leitura e compreensão, as preparam num longo percurso e *continuum* capacitando-as para a formação leitora autônoma. Ao ler, antecipamos o que vamos encontrar no texto, então, é um momento que professor

apresenta o livro, a capa, propõe possíveis relações com as ilustrações, com o título, convida e conclama a atenção das crianças para verificarem as ilustrações ao folhear a história e mediadas/instrumentalizadas pelo discurso preparado do professor vão construindo suas hipóteses que, qualitativamente, pela interposição dos conhecimentos pelo professor, se encontrarão em níveis qualitativamente diferenciados de desenvolvimento.

Nesse processo, é possível mobilizar os conhecimentos de mundo (consciência pragmática), a partir de questionamentos: “Como se chama o suporte textual? Onde podemos encontrá-lo para ler? Quem gosta de ler livros/histórias assim?” Este expediente corrobora para formar “a imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013) nas crianças, dando-lhes a capacidade de significar as coisas do mundo, além de mostrar o modos e particularidades de uso da língua. Diante dessas questões, as hipóteses são criadas sobre o que se apresenta diante dos olhos, constrói imagens mentais, reitera-se informações, faz-se síntese, infere-se sobre

os acontecimentos, fatos e ações.

Assim, tornar-se um leitor depende de um percurso longo de formação, pois quanto mais familiarizado com o mundo da escrita, mais possibilidades de ampliação terá para a produção de sentidos e significados do que é lido. Diante dessas possibilidades, as crianças assumem o papel de leitoras, adentram o texto, para aos poucos construírem a capacidade simbolizar, de imaginar, por meio da palavra.

Os livros que mais despertam a atenção dos alunos são os que ainda predominam a imagem em detrimento do texto; o pensamento lógico da criança exige unidade e coerência, por isso, a indicação por gêneros textuais narrativos, cujos personagens se destaquem pelos seus traços marcantes - comportamentais e físicos. Como característica específica do *texto*, buscar aqueles estruturados com palavras de organização silábica simples, com frases nominais curtas e de ordem direta, pois torna-se recurso valioso para as tentativas de leitura autônoma pela criança, o enveredar-se ao rumo da decodificação.

Livros indicados: **A arara cantora**, de Sônia Junqueira; **A árvore do Beto**, de Ruth Rocha; **A borboleta de duas cabeças**, de Vânia Lúcia Slaviero; **A bruxa do batom borrado**, de Anderson Novello; **A bruxinha atrapalhada**, de Eva Furnari; **A casa sonolenta**, de Audrey Wood; **A Cesta da dona Maricota**, de Tatiana Belinky; **A colcha de retalhos**, de Conceil Correa Da Silva; **A escolinha do mar**, de Ruth Rocha; **A galinha Ruiva**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; **A história dos pingos**, de Mary França; **A joaninha diferente**, de Regina Celia Melo; **A joaninha que perdeu as pintinhas**, de Ducarmo Paes; **A Lagarta comilona**, de Eric Carle; **A limpeza de Teresa**, de Sylvia Orthof; **A primavera da lagarta**, de Ruth Rocha; **A princesa e a ervilha**, de Hans Christian Andersen; **A princesinha medrosa**, de Odilon Moraes; **A Rainha das cores**, de Jutta Bauer; **A vaca Mimosa e a mosca Zenilda**, de Sylvia Orthof; **A Vaca que botou um ovo**, de Russell Ayto; **A velhinha que dava nome as coisas**, de Cynthia Rylant; **A viagem de um barquinho**, de Sylvia Orthof; **ABC do Trava-Língua**, de Rosinha - Editora do Brasil; **As famílias do mundinho**, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen; **Até as princesas soltam pum**, de Ilan Brenman; **Bem lá no alto**, de Julia Bussius; **Bom dia todas as cores**, de Ruth Rocha; **Bruxa, bruxa, vem a minha festa**, de Arden Druce; **Cabe na mala**, de Ana Maria Machado; **Cabra-cega**, de Eva Furnari; **Camilão, o comilão**, de Ana Maria Machado; **Chapeuzinho Amarelo**, de Chico Buarque; **Clact... Clact... Clact...**, de Liliana Iacocca; **Dona baratinha**, de Ana Maria Machado; **E ninguém viu o ratinho**, Coleção "O Mundo dos Animais"; **E o dente ainda doía**, de Ana Terra; **Elmer o elefante xadrez**, de David McKee; **Eu sou assim e vou te mostrar**, de Birgit Antoni e Hedi Gnadinger;

Festa no céu, de Ana Maria Machado; **Galo, galo, não me calo**, de Sylvia Orthof; **Gato pra cá, rato pra lá**, de Sylvia Orthof; **Ida e volta**, de Juarez Machado; **João Feijão**, de Sylvia Orthof; **Lúcia- Já- Vou -Indo**, de Maria Heloísa Penteado; **Luva Lulu**, de Márcia C. Vilela; **Mamão, melancia, tecido e poesia**, de Fábio Sombra; **Marcelo, marmelo, martelo**, de Mariana Massarani e Ruth Rocha; **Maria vai com as outras**, de Sílvia Orthof; **Menina bonita do laço de fita**, de Ana Maria Machado; **Não confunda**, de Eva Furnari; **Natureza Maluca**, de Edgard Bittencourt; **O Bichinho da maçã**, de Ziraldo; **O caso do bolinho**, de Tatiana Belinky; **O grande rabanete**, de Tatiana Belinky; **O Homem que amava caixas**, de S. M. King; **O jogo da parlenda**, de Heloisa Prieto (Coleção Itaú de Livros Infantis); **O macaco e a mola**, de Sônia Junqueira; **O mais fantástico ovo do mundo**, de Gian Calvi; **O Menino que aprendeu a ver**, de Ruth Rocha; **O ratinho, o morango vermelho e o grande urso**, de Don Wood; **O rato do campo e o rato da cidade**, de Ana Oom; **O sanduíche da Dona Maricota**, de Avelino Guedes; **Obax**, de André Neves; **Os músicos de Bremen**, de Irmãos Grimm; **Ou isto, ou aquilo**, de Cecília Meireles; **Palavras, muitas palavras...**, de Ruth Rocha; **Palavras, palavrinhas e palavrões**, de Ana Maria Machado; **Pedrinho, cadê você?**, de Sônia Junqueira; **Ponto por ponto costura pronta**, de Lúcia Pimentel Góes; **Por um fio**, de Eva Furnari; **Primareva da lagarta**, de Ruth Rocha; **Que bicho será que fez o buraco?**, de Angelo Machado; **Quem soltou o pum?**, de Blandina Franco; **Romeu e Julieta**, de Ruth Rocha; **Todos no sofá**, de Luísa Ducla Soares; **Um amor de confusão**, de Dulce S. Rangel; **Você troca?** de Eva Furnari; **Vovó viaja e não sai de casa?**, de Sylvia Orthof.

11.2.3 Encaminhamentos procedimentais do Eixo da Escrita:

Para Vigotski (2000), a escrita se revela e é compreendida como um instrumento cultural complexo que requer o domínio de um sistema de signos, cujo desenvolvimento se inicia desde o nascimento. Trata-se da transposição dos sons da fala consubstanciados na palavra - designadora dos objetos e fenômenos (simbolismo de primeira ordem) em sua materialização gráfica (simbolismo de segunda ordem).

Ainda, nessa direção, o autor assegura que a capacidade de ler ou escrever não se principia quando a criança utiliza autonomamente suas primeiras palavras, mas sim é resultante de um longo processo de formação, repleto de saltos, metamorfoses que se vinculam nesse movimento desde os gestos (o desenho - o jogo simbólico) culminando na aprendizagem da linguagem escrita. Ademais, para essa evolução do psiquismo e conquista, de forma que a criança perceba o caráter de signo auxiliar que a escrita o é, é imprescindível que ela deva ser estimulada, desde bebê, com as diferentes formas de linguagens orais e escritas e não

verbais (imagens) para que vá se familiarizando com o mundo das letras, das palavras.

É sob essas bases e circunstâncias de efetivo ensino que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1988, p. 144), ou seja, é na atividade, nas situações de práticas de linguagem, que o professor criará estímulos e motivos para o desencadeamento de necessidades da aquisição da linguagem escrita.

Para tanto, principalmente na etapa da Educação Infantil, a orientação para o **ensino da escrita** dar-se-á a partir das diversas situações reais de comunicação e, como ela se materializa por meio dos “**enunciados concretos**” (**orais e escritos**) (BAKHTIN, 1992), esse será o ponto de partida do processo de ensino, a fim de favorecer o acesso à criança do patrimônio cultural já conquistado. Assim, o processo de **aprendizagem da escrita** será submetido à análise da **palavra**, pois esta é compreendida como uma unidade fundamental e representativa para o desenvolvimento psíquico, principalmente, para a capacidade de abstrair/generalizar.

Dessa forma, compreendemos que a formação da

linguagem escrita demanda um longo percurso para o **domínio dos signos**; no início, a criança se relaciona com as formas escritas sem compreendê-las e, gradativamente, pelos processos educativos, ela perceberá a função social dos signos. Luria (2006) afirma que por volta dos 3 anos de idade, a criança põe-se a “escrever” **imitando o adulto**, mas nessa fase ela não tem consciência alguma do significado funcional dos signos: ou seja, o escrever não possui conexão com as ideias que se quer representar, a criança não atribui significado ao que a escrita representa e desempenha enquanto função mnemônica de planejamento, registro e comunicação. Isso configura o primeiro estágio- *“pré-instrumental”*, de desenvolvimento da pré-história da escrita infantil, descrito por Luria.²⁶

Posteriormente, o desenvolvimento avança para a produção de marcas gráficas (topográficas), cujos registros demonstram funcionalidade, isto é, já podem cumprir a função

de auxiliar técnico da memória. Este estágio caracterizado como “escrita não diferenciada” se apresenta como a forma primitiva da escrita, demonstrando “pela primeira vez, os elementos psicológicos de onde a escrita tirará forma” (LURIA, 2016, p.158). Por conseguinte, o estágio da “escrita diferenciada”, dada a maior objetividade às marcas gráficas por ser/demonstrar uma técnica e função mais aprimorada, na qual a criança já dispõe seus registros de forma que a auxilia recordar o que é ditado, pensado.

Portanto, nesse processo, os desenhos substituem os rabiscos, as linhas e avançando para formas cada vez mais ampliadas de expressão dos significados individuais, a criança se desenvolve rumo à aquisição da escrita convencional. Esse percurso, que vai da “escrita pictográfica” rumo a “escrita simbólica” representa um momento crucial para a formação do simbolismo da escrita, principalmente, porque ocorre saltos qualitativos em relação a percepção e a capacidade de

²⁶Ressalta-se que os experimentos realizados por Luria (2006, apud MARTINS, et.al., 2015) representam uma análise histórica do desenvolvimento da escrita na criança: ou seja, um desenvolvimento subjugado à apropriação da cultura, por isso não se assemelha com os experimentos realizados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), que apontam as etapas do percurso da escrita como naturais. Para melhor entendimento, buscar em Martins e Marsiglia (2015), Saccomani (2018) e Dangió (2017).

abstrair, que vai do desenho das coisas ao das palavras.

Fotografias 13 e 14: Produção escrita.



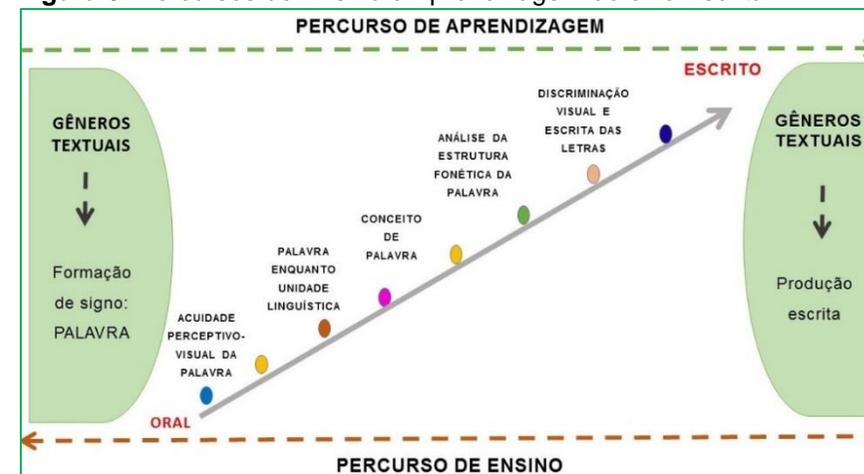
Fonte: CMEI Aquarela (2018).

Compreender o processo de aquisição da linguagem à luz de suas raízes teórico-metodológicas, sinaliza-nos direcionar as finalidades que orientam os procedimentos de ensino, o que nos oferta mais clareza dos meios escolhidos para se alcançar os objetivos traçados acerca do desenvolvimento rumo a representação escrita em nossas crianças. Assim, por meio dos conteúdos e dos procedimentos de ensino desse eixo da língua, objetiva-se que ao final da

etapa da Educação Infantil **as crianças desenvolvam a capacidade de abstrair os símbolos²⁷ linguísticos (letras, som e grafia - sinais gráficos), dentre eles compreender as relações entre fonemas e grafemas (escrita) e grafemas e fonemas (leitura).**

Nessa direção, o movimento dos processos de ensino e aprendizagem são representados pela figura a seguir, a qual conferimos os marcos do desenvolvimento da linguagem escrita:

Figura 6: Percursos de Ensino e Aprendizagem do eixo Escrita.



Fonte: As autoras.

²⁷ Os símbolos são signos complexos, pois não guardam qualquer relação de semelhança ou de contiguidade com a coisa representada e é convencionado socialmente.

Em relação aos principais conteúdos destacados, assinalamos a compreensão de que estes se complexificam a cada salto qualitativo do desenvolvimento da criança e que a cada etapa desse avanço competirá distintos conteúdos e objetivos de ensino e aprendizagem, conforme descritos no organizador curricular.

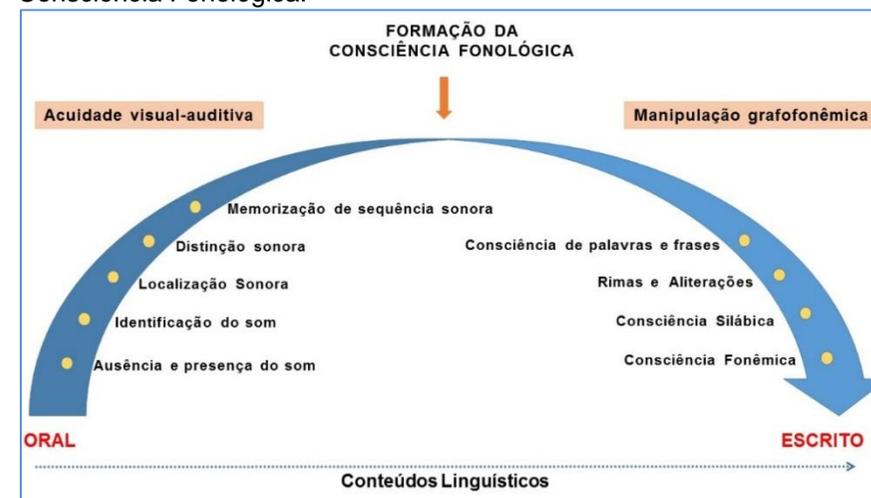
Sendo assim, destacamos como fundamental para o desenvolvimento da escrita o trabalho sistemático da **Consciência Fonológica**, em que os conteúdos afetos à formação dessa capacidade envolvem, desde bebê, a distinção dos **sons da fala** e o desenvolvimento da **percepção auditiva**. Nesse princípio, Elkonin (1974) destaca que o choro e o balbucio são tentativas de pronunciar os sons da língua e tanto a percepção auditiva quanto o aparelho articulatório são aperfeiçoados. Portanto, “[...] o domínio do aspecto fonológico da linguagem começa no momento em que a linguagem começa a servir como meio de interação” (ELKONIN, 1974, p.158).

Assim, no que concerne o trabalho didático do professor, consideramos que a exploração dos aspectos sonoros, os quais permitem a criança ampliar cada vez mais a sua percepção sonora sobre o mundo, é o caminho profícuo

para a futura formação da percepção dos sons da fala, conteúdo indispensáveis para o processo de codificação da língua.

Portanto, reiteramos que esse longo percurso de desenvolvimento da **Consciência Fonológica** se radica desde os primeiros sons da língua que a criança escuta e tenta articular indo em direção à codificação (representação escrita dos sons da língua/da fala) e decodificação (leitura da escrita), representados pelos conteúdos linguísticos necessários para essa formação, conforme ilustrados a seguir:

Figura 7: Desenvolvimento dos conteúdos linguísticos para formação da Consciência Fonológica.



Fonte: As autoras.

Dessa maneira, propositar atividades que envolvam a **ausência e presença sonora** são estratégias importantes para que o bebê perceba que somos rodeados por sons, sejam eles naturais ou produzidos.

Fotografias 15 e 16: Percepção auditiva: presença e ausência sonora.



Fonte: CMEI Eufrauzina Minervina de Jesus (2019).

Pelo fato de esses ruídos ocorrerem, quase sempre, de forma simultânea e sobreposta, nem sempre paramos para *prestar atenção a cada um deles*, de forma isolada. O que ouvimos é o conjunto; a massa de som que resulta da junção desses ruídos diversos. É como numa orquestra: para o ouvinte que não tem o ouvido treinado para distinguir o som e as “falas” de cada instrumento, *o que se ouve é apenas o todo*.

Portanto, o desenvolvimento da **acuidade auditiva**, isto é, a capacidade de identificar separadamente cada som, é uma das habilidades que se busca trabalhar na etapa da Educação **Infantil**. Para isso, o professor, de posse do conhecimento, utiliza-se de estratégias para voltar a atenção e a audição da criança para sons específicos.

Para tanto o professor poderá chamar a atenção das crianças para os estímulos, fontes sonoras produzidas, utilizando-se de recursos simples, como um chocalho ou outro instrumento musical, por exemplo, demarcando os momentos de emissão de ruídos ou pausas, com o acompanhamento ou não de músicas. Vale ressaltar que, em se tratando de ausência e presença sonora, inexistente uma condição de silêncio total no ambiente, pois até mesmo os sons produzidos pelo nosso corpo são perceptíveis e audíveis, tal qual a própria respiração humana.

Concomitante a essa intervenção, o professor poderá propor que as crianças, de posse do chocalho, reproduzam os gestos realizados por ele ao balançar/movimentar o instrumento. Para as crianças bem pequenas (de 1 e 3 anos), poderão ser propostas também combinações gestuais, (bater palmas, levantar os braços para o alto, agachar etc.) em que

somente a professora utilizará o chocalho, pois os alunos devem estar com as mãos livres ao realizarem os gestos propostos. Após esse momento, propor também a produção sonora com as palmas e pés, chamando à atenção novamente para a ausência e presença desses sons, ruídos. Sugerimos algumas músicas/canções as quais possibilitam esse trabalho:

- Sambalelê - Barbatuques;
- Meu neném -Ticutucá - Palavra Cantada;
- Musicalização Infantil - Chocalho;
- Peixe Vivo - Palavra Cantada.

Com efeito, a disponibilização do universo sonoro às crianças também consiste em apresentar uma importante diferença, qual seja, a dos **sons naturais e artificiais** (sons produzidos pela cultura humana). E é nesse sentido que se faz necessário que os pequenos identifiquem/reconheçam a que tipo de som estão sendo expostos. Para tanto, o professor deve pensar a sua prática de modo que as crianças sejam estimuladas a ouvir o simples barulhinho da chuva batendo em superfícies diferenciadas, o tilintar da campainha quando alguém chega ao CMEI, o toc-toc da lactarista, batendo na porta ao trazer a refeição. Obviamente todos esses

momentos/recursos deverão ser previamente selecionados, definidos, sempre com intencionalidade, pautando-se no objetivo de aprendizagem que se quer alcançar com as crianças.

A **identificação de um estímulo sonoro** em específico, seja natural ou não, poderá ser explorada por meio de estratégias que utilizem outros recursos para a sua execução, por exemplo: ao ouvir o soar de um apito, a criança deverá pegar uma bolinha ou ao ouvir o som do cachorro latindo, colocar o osso no potinho.

Tão importante quanto identificar ou reconhecer o som é também a ação de **o localizar**. Saber de onde está sendo emitida a fonte sonora propiciará ao aluno ampliar sua percepção auditiva, desenvolvendo conjuntamente a **atenção auditiva** ao buscar essa informação. Tal habilidade pode ser trabalhada desde os bebês, iniciando as estimulações, aos seis meses, com objetos sonoros (chocalhos, guizolas, maracas) nas regiões laterais e, posteriormente, aos nove meses, as intervenções poderão ser realizadas acima e abaixo da face do bebê. A própria ação de chamar a criança pelo nome, falar com ela, exige a mesma a habilidade da localização sonora, de atentar-se para verificar o local proveniente desse som.

Para os maiores, a partir de 1 ano e meio, já se torna possível realizar propostas que envolvam o fechamento dos olhos, com o intuito de adivinharem de onde o som está sendo emitido, localizando assim, a fonte sonora. As reações aos estímulos sonoros poderão ser realizadas por meio de gestos; ao ouvir o som, crianças maiores já podem apontar com as mãos a sua direção. O professor poderá esconder um brinquedo sonoro no ambiente, as crianças entram na sala e tentam localizá-lo. Os brinquedos com guizos, como as bolas, também poderão ser explorados, principalmente para as crianças que estão engatinhando ou iniciando os primeiros passos, pois seguirão o movimento desses objetos a partir do som produzido.

Outro aspecto de grande relevância a ser abordado com os pequenos, em relação à percepção sonora, é a **distinção** entre fontes sonoras. Saber reconhecer o tipo de som, a diferença entre sons, facilitará o momento de alfabetização da criança, pois, posteriormente, será capaz de identificar que as letras do nosso sistema alfabético possuem sons distintos. Portanto, o trabalho com essa habilidade requer que o professor realize uma seleção prévia de materiais que produzam efeitos sonoros diversos, tais como: os instrumentos

musicais, brinquedos que emitem sons, sirenes, campainhas, sons onomatopeicos, dentre outros.

Fotografia 17: Distinção entre fontes sonoras a partir da exploração de brinquedos sonoros.



Fonte: CMEI Eufrauzina Minervina de Jesus (2020).

É importante trabalhar essa habilidade com pares de sons diferentes, como: o som da natureza com o som de uma música; o som de uma onomatopeia com o som de um instrumento musical, dentre outros. A exposição dos bebês as estratégias envolvendo os sons produzidos por animais possibilita-os conhecer a sua imagem, o seu nome e seu respectivo som.

Dessa forma, a apresentação desses sons pode iniciar-se gradativamente, ou seja, o professor poderá mostrar/explorar um animalzinho de cada vez às crianças, abordando seu nome, o som, suas principais características, utilizando-se de mídias audiovisuais, fantoches, livros de literatura infantil, aplicativos para *smartphones*, dentre outros recursos. O bebê poderá ser incentivado a imitar esses animais, expressando-se por meio de gestos e reproduzindo a sua identidade sonora.

No que se refere ao trabalho com as crianças bem pequenas (de 1 a 3 anos), espera-se que elas já estejam mais familiarizadas com os sons dos animais, devido às estimulações as quais provavelmente tenham sido expostas. Nesse sentido, o professor poderá propor atividades em que necessitem estar com a atenção focada para ouvirem os sons reproduzidos e identificar/discriminar o que ouvirem. Como exemplo, essa proposição poderá ser realizada no chão do pátio, parque, ou mesmo na sala de aula sem mobília. O professor deverá providenciar previamente e organizar diversas imagens grandes de animais, podendo também conter imagens repetidas, além do áudio com o som produzido por eles. Ao colocar o áudio, as crianças deverão procurar a

imagem correspondente, que estará colada no chão e alocar-se sobre ela. Para a realização do trabalho a partir de estratégias incluindo animais, sugerimos algumas canções, aplicativos e livros, os quais abarcam esse conteúdo:

- CD “Quem vem lá? Música e brincadeira para o bebê” – Margareth Darezzo: Faixa 3 - “Pe pe peixe” (Para os bebês) / Faixa 6 – “Cavalo pampa”;
- CD “Conversa de Bicho” Música: “Conversa de Bicho e Amizade”;
- Aplicativos: “Animal Sounds”; “Animais Ringtones”; “Sons da natureza”;
- Livros: “Qual?” (Editora Ciranda Cultural); “Fazendo novos amigos” (Editora Todolivro); “Está na hora de brincar” (Editora Todolivro).

Além de todas as percepções sonoras versadas acima, faz-se necessário destacar também a **memória auditiva**. Tal habilidade permite ao bebê recordar-se, por exemplo, de um som vocal específico, que já tenha sido ouvido (voz dos professores, figura materna, colegas da turma). Para

desenvolver esta percepção tão importante, o professor poderá realizar procedimentos de repetição, sistematização dos sons ouvidos, pois, dessa maneira, as crianças poderão formar/construir essa memória, armazenando e recuperando as informações em seu psiquismo, mobilizando assim, as funções inatas, processos psicológicos elementares em direção aos superiores.

Tais propostas podem ser exemplificadas a partir do uso de musicalização para a faixa etária do bebê, por exemplo, pois a música aumenta o poder de concentração e memória. Isso é possível porque, na qualidade de sequência temporal de sons articulados, a música se relaciona diretamente com a linguagem. Ou seja, é semelhante ao discurso não apenas na conexão dos sons, mas também na organização das estruturas concretas. Dessa forma, quanto mais rica for em harmonia (diversidade de sons — agudos, médios e graves), timbres e ritmos, mais estimulado será o cérebro de quem a ouve.

O trabalho com estímulos musicais se faz necessário e importante inclusive para as demais faixas etárias que permeiam toda a etapa da Educação Infantil. Além da musicalização, outro procedimento que colabora para o desenvolvimento da memória auditiva, em se tratando de

crianças bem pequenas (de 1 a 3 anos), é a realização de jogos sonoros, ou seja, a criança deverá ser exposta a vários potes contendo diferentes grãos e/ou objetos, os quais produzam sons. Poderão ser utilizados diversos materiais para formar os pares sonoros. O interessante é escolher objetos que produzam sons contrastantes, como pedacinhos de borracha e moedas. Alguns exemplos: clips, gominhas de escritório, canudo cortado em pequenos pedaços, pedacinhos de madeira, bolinhas de plástico, grãos diversos, (feijão, arroz, milho etc.), água (as crianças amam o barulhinho da água!). É importante deixar um par de potes vazio, para que elas também tenham a referência do silêncio. Assim como num jogo da memória, a criança deverá ser estimulada a encontrar os potes com sons semelhantes. Outras estratégias, envolvendo comandos executados pelo professor, como bater uma palma, bater duas palmas, são excelentes para desenvolver a memória, pois a partir delas, as crianças deverão seguir os combinados, regras, tendo que lembrar-se, por exemplo, de que ao ouvir o som de uma palma, deverão ficar em pé; duas palmas, se abaixar, e assim por diante.

Dentre outros recursos a serem trabalhados, com o intuito de desenvolver as habilidades auditivas, destacamos

alguns estímulos sonoros, os quais poderão auxiliar o professor em suas ações interventivas: sons dos meios de transportes; sons do corpo humano; sons de objetos; sons dos ambientes (naturais ou produzidos); sons da fala do professor e colegas; sons dos instrumentos musicais, etc.

Para além do desenvolvimento em específico dessas habilidades, toda a mediação do professor realizada por meio da oralização, com foco no pareamento dos objetos e a palavra denominadora favorecerá o desenvolvimento do reconhecimento da **palavra enquanto unidade linguística**, conferindo ao pensamento a formação da imagem mental da palavra, que em avanço posterior incidirá na formação do **conceito de palavra**: unidade de significação e representação (registros mnemônicos-rabiscos, desenhos, escrita).

Colocando em destaque o desenvolvimento da linguagem da criança, tendo como foco a **palavra**, orientamos e reiteramos que o movimento de ensino partirá da apresentação do código linguístico por meio dos diferentes gêneros textuais, em que o professor cantando, recitando, lendo, contando histórias para as crianças promoverá a **percepção da unidade palavra**.

Assim, ao realizar atividades contextualizadas e de

representação expressiva e significativa para as crianças, por exemplo, ao partir de uma cantiga, o professor pode utilizar como recurso alguns objetos ali contidos e a partir deles, nomeá-los, mostrar diferentes formas, cores do mesmo objeto, seja por imagens, figuras representativas, sons que produzem etc. O professor pode, também, propor formas distintas de registro (desenhos) com utilização de diversos recursos materiais (algodão, papel colorido, cascas de lápis etc.) dos versos retirados da cantiga, o que colaborará significativamente para a construção dos primeiros símbolos, representativos do pensamento e das possibilidades de recordação. Então, a exploração dos recursos por meio de atividades de modelagem, pintura, jogos de encaixe, rasgadura de papéis, alinhavo também favorecerão o aprimoramento da **coordenação motora fina**, habilidade fundamental para a mecânica da escrita.

Toda essa instrumentalização refere-se ao conjunto de conhecimentos necessários para o avanço na **análise sonora da palavra**, etapa direcionada em continuidade às crianças pequenas (4 a 5 anos). Tal momento diz respeito a formação consciente da reprodução da forma sonora das palavras, sobre a base dos seus modelos gráficos.

Na etapa inicial é necessário o desenvolvimento da capacidade de a criança captar o **conceito de palavra** como unidade de sentido e significação, para seguidamente operar com a **quebra do *continuum* de fala** como representação da unidade vocabular/lexical. Uma proposta de atividade, por exemplo, é o professor recitar uma quadrinha, cuja característica composicional é possível de memorização pela criança, e omitir a última palavra de cada verso para que a própria criança o complete verbalmente. Também, utilizando-se da mesma proposta de atividade, o professor pode solicitar que a criança represente a palavra omitida por meio de figuras, desenhos, modelagem com massinha, dentre outras formas e recursos. Outra sugestão profícua é que o professor, com enfoque na pronúncia e articulação das palavras, pode enfatizá-las de diferentes maneiras, verbalizando-as com tom da voz: baixo, alto, devagar e rápido, assim como levar as crianças a perceberem o “tamanho” das palavras (curtas, longas e médias).

Em níveis de complexidade crescente, as formas também são repensadas, nas quais demandarão operações mentais cada vez mais complexas, como, por exemplo, ao ditar/falar uma frase ou verso em que falta uma palavra no meio

ou no final, em que se exige da criança a escolha pelo melhor vocábulo, requer **habilidades do processo semântico, sintático e morfológico**: ou seja, a ampliação para a formação da **consciência de palavras e frases**.

A consciência sintática e morfológica refere-se às habilidades de refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças em detrimento das unidades palavras. Essas capacidades estão diretamente relacionadas ao caráter articulatório da linguagem humana, ou seja, pelo fato de ser constituída por um número limitado de unidades que permitem construir diferentes combinações um número infinito de mensagens. Isso significa que se fazem necessárias a formação e reconhecimento de palavras, a reflexão sobre a sintaxe, pois a compreensão dos enunciados não dependem só da soma dos significados das palavras, como também da forma pela qual esses elementos se articulam e se organizam.

Para tanto, a ordem dos elementos na frase, a presença de palavras de função gramatical e a presença de morfemas gramaticais são conhecimentos linguísticos que inicialmente, nesta etapa do desenvolvimento infantil, dependerão das formas de conduta formal da fala/oralização do professor, para além de outras sugestões de procedimentos

que objetivem: a divisão de frases ou versos em palavras, contar número de palavras em frases ou versos, com uso de recursos variados, tais como pela batida de palmas, pés ou pela manipulação de qualquer objeto (fichas, tampinhas, palitos, contas...) de maneira que a criança relacione biunivocamente cada palavra a cada objeto, percebendo a quantidade de palavras existentes.

Fotografias 18 e 19: Consciência de palavras e frases.



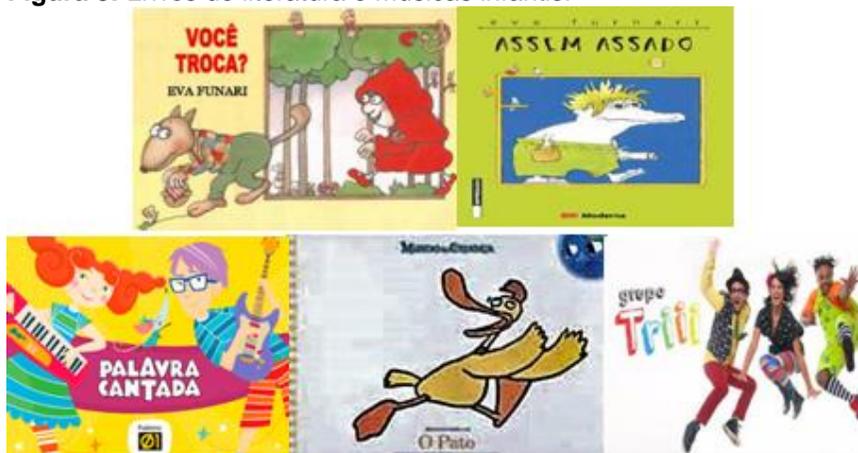
Fonte: CMEI Ignêz R. Bergamaschi (2020) e CMEI José Sestário (2020), respectivamente.

De forma a sintetizar e organizar o trabalho pedagógico, considerando o aumento gradual no nível de dificuldades das

tarefas para o desenvolvimento das habilidades requeridas para a formação da **Consciência de palavras e frases**, sugerimos o ordenamento:

1. Perceber a palavra como unidade de sentido e significação;
2. Perceber que frases e versos são formados por palavras;
3. Segmentar frases/versos em palavras;
4. Contar número de palavras em frases/versos.

Em nível ascendente e focalizando ainda mais a “quebra” da análise sonora da palavra, dirigimos à atenção das crianças para as unidades cada vez menores de constituição, em que recairá na formação da **consciência das rimas**. Ao cantar uma música, recitar uma poesia ou da audição de histórias rimadas, o professor destaca dando ênfase (aumentando a entonação vocal) para destacar as palavras que rimam, para que, seguidamente, focalize as palavras rimadas para a percepção da semelhança na sonoridade. Seguem algumas indicações de livros e músicas infantis:

Figura 8: Livros de literatura e músicas infantis.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Do mesmo modo, a utilização dos jogos com imagens em que as crianças possam ir pareando e grupalizando as figuras cujas palavras rimam são excelentes recursos para a sistematização e desenvolvimento das operações cognitivas que essa capacidade requer. Esses procedimentos também poderão ser utilizados para o trabalho com a **aliteração e assonância**, no qual a percepção dirigida a repetição de fonemas num enunciado, localizados no início ou no meio da palavra, são percepções que refinam o trato auditivo com foco em suas unidades menores. Iniciar pela percepção auditiva por meio dos direcionamentos do professor, que lança mão de

recursos e técnicas que levem essa observação e análise da palavra, chegando aos alcances da produção autônoma pela criança – ou seja, a verbalização de palavras que requeiram o uso dessas figuras de linguagem – é uma “mola” propulsora para aquisição de novas capacidades linguísticas.

Na esteira desse desenvolvimento psíquico, principalmente quanto a capacidade de abstrair/generalizar os fonemas da Língua Portuguesa, a criança, no aperfeiçoamento da análise sonora da palavra, avança para a formação consciente da manipulação dos sons, acerca da divisão silábica da palavra: a **consciência silábica**. Este estágio cada vez mais complexo demandará procedimentos de ensino que objetivem a aprendizagem de que as palavras são formadas pela adição, junção e síntese de sílabas.

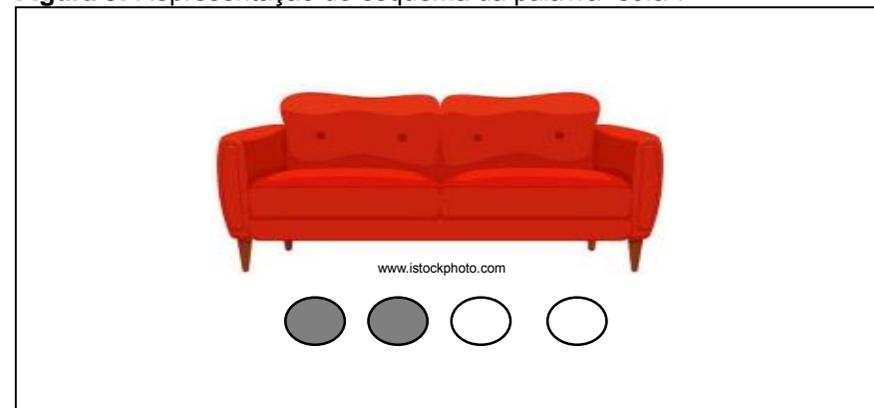
Como procedimento principal, sugerimos a utilização do trato com o *esquema da palavra e a pronúncia enfatizada*, em que se constitui:

um meio material que ajuda a criança a determinar a quantidade de sons que formam a palavra e serve de apoio fundamental para realizar a análise consecutiva dos sons pelo procedimento de pronúncia enfatizada (HURTADO; ANGELETTI, 1995, apud DANGIÓ, 2017, p. 288).

Exemplificando o uso desse expediente até chegar nas suas formas de representação escrita, inicialmente, sugestionamos que o professor trabalhe oralmente e com uso de materiais manipulados para a compreensão da criança do que são **sílabas**. Para isso, podem ser utilizados ábacos, tampinhas, palitos, argolas que deslizam em barbante, dentre outros materiais visuais que facilitarão a compreensão do conceito. Então, para analisar cada sílaba da palavra focalizada, o professor o enfatizará e se deterá no prolongamento de forma a orientar a atenção e a percepção da criança.

Assim, se guiando pelo *esquema da palavra*, como, por exemplo, utilizando-se da palavra “sofá”, o professor inicialmente buscará a primeira sílaba “**sssoofá**” e concomitantemente apontará, separando o objeto apontador que se detém a sílaba retratada, seguindo respectivamente as demais sílabas – segunda sílaba, “**soffááá**”. Após essa atenção desenvolvida na manipulação dos sons que compõem as sílabas, o professor poderá as representar em suas formas escritas para que as crianças identifiquem e contem as sílabas da palavra, pintando os dois primeiros círculos alinhados abaixo da imagem do sofá (da esquerda para direita).

Figura 9: Representação do esquema da palavra “sofá”.



Fonte: Adaptada de Hurtado e Angeletti, 1995, p. 2020 apud Dangió, 2017, p. 288.

O professor pode, também, utilizar de comandos verbais que auxiliam e organizam o pensamento e a formação do conceito pela criança, tais como: “Vou falar os pedacinhos/sílabas da palavra e vocês devem descobrir o que estou pensando: SO... FÁ. O que eu disse? ” Demais proposições de atividades auxiliarão na sistematização e complexificação das habilidades de segmentar, juntar, retirar, acrescentar e localizar a sílaba sonorizada como: apontar nos dedos a quantidade concomitante a batida de sílabas que compõem a palavra, conforme a sonoriza; realizar associação com movimentos motores de pular/saltar ou de repassar a bola para cada sílaba verbalizada, dentre outras.

Fotografias 20 e 21: Propostas de atividades para o desenvolvimento da Consciência silábica.



Fontes: CMEI Amábile Ferro Bôscolo (2019).

De modo a organizar as formas/ os procedimentos de ensino consoantes aos níveis de complexificação da capacidade silábica, sugestionamos o ordenamento:

1. Segmentar palavras em sílabas;
2. Identificar o número de sílabas de cada palavra: ordenar das mais curtas para as mais compridas;
3. Localizar a sílaba focalizada em posição inicial e, depois, em todas as posições da palavra (final e medial);
4. Acrescentar sílabas para formar novas palavras;
5. Retirar sílabas para formar novas palavras;
6. Substituir sílabas para formar novas palavras;
7. Inverter sílabas para formar novas palavras.

Aprofundando as habilidades da consciência fonológica, chega-se à reflexão e manipulação consciente dos **fonemas**, a última e mais complexa das habilidades, pois como consta no estado da arte, o desenvolvimento desta acontece após o domínio pela criança das unidades maiores **frases > palavras > rimas > aliterações/assonâncias > sílabas > fonemas** (ADAMS *et al.*, 2006).

O nível fonêmico envolve, sobretudo, as habilidades de segmentar, isolar e distinguir os fonemas, unidade linguística sem significado para a criança, que, portanto, não são objetos de atenção na fala contínua e, por conseguinte, não são unidades facilmente diferenciadas na fala cotidiana, necessitando ser estimulada a percepção, formada/apreendida. Ademais, os fonemas, segundo Adams (et al. 2006, p.103): “[...] são melhor distinguidos pela forma como os fones são articulados do que pela forma como soam”, ou seja, deve-se estimular as crianças a sentirem, visualizarem a forma como sua boca posiciona e a posição que a língua ocupa ou muda em cada som pronunciado.

Aliar tais estratégias didáticas favorecerá a formação da **capacidade fonarticulatória**, isto é, a capacidade de o indivíduo pensar sobre os sons e relacioná-los aos

movimentos/gestos motores orais para produzi-los. Por isso, a orientação de primeiramente convidar as crianças para observarem o professor produzindo um determinado som e o movimento da boca produzido, para seguidamente, após modelo, dar os espelhinhos para que cada criança observe o movimento de sua boca.

O professor deve, também, solicitar às crianças que coloquem a mão na região anterior do pescoço e falar isoladamente o som, ou prolongá-lo durante a fala, pois isso favorecerá a percepção dos sons pela sua vibração ou não vibração. Esses são procedimentos\estratégias eficazes que aliam as sensações corporais de tato, visão e audição para o desenvolvimento aprimorado da compreensão da natureza dos fonemas.

Para além dessas habilidades, ressaltamos como indispensável a utilização do procedimento do *esquema da palavra e da pronúncia enfatizada*, conforme já demonstrado no desenvolvimento da consciência silábica. Estes procedimentos determinarão a percepção e identificação da quantidade de sons que constituem a palavra (quebra do *continuum* de fala) e, com o auxílio de material manipulável, ajudará a criança visualizar e realizar a análise dos sons

consecutivos que as formam, bem como avançar para a localização de cada som na palavra.

Fotografia 22: Proposta de atividade para identificação da relação fonema x grafema.



Fonte: CMEI Joana Benaducci Martin (2019).

A utilização de recursos materiais coloridos (fichas, palitos, contas etc.) auxiliarão as crianças na distinção dos fonemas falados. Pode-se iniciar com uma cor e, em seguida, com duas cores (uma cor que retrate as vogais e outra para as consoantes). A distribuição espacial das fichas no esquema modela a sequência temporal dos sons e orienta a criança na localização do fonema/som (HURTADO, ANGELETTI, 1995, apud SACOMANI, 2018) – habilidade de **análise da estrutura**

fonética da palavra.

No decorrer desse percurso e após a localização dos sons na palavra, indica-se, concomitantemente, realizar a relação dos sons (fonemas) com suas respectivas letras (grafemas), principalmente, distinguindo o som e nome das letras. Contudo, Dangió (2017) salienta que, para além dessa habilidade, faz-se necessário avançar para a capacidade de **discriminar as formas gráficas das letras**, em que deixa claro que as atividades manuais: o desenho, a modelagem, o recorte e outras afins preconizam e influem no desenvolvimento da percepção visual, da orientação espacial e dos movimentos finos das mãos, mas não são suficientes e não asseguram os domínios requeridos à formação de habilidades caligráficas. Sendo assim, orientamos que primeiramente o professor forneça os modelos dos traçados das letras, podendo iniciar pelo uso da letra maiúscula de imprensa.

Assim, o professor deve experienciar o traçado da letra inicial do nome das próprias crianças ou de elementos que a criança interage a partir da leitura de uma história propondo os movimentos em diversos espaços e sob o uso de recursos diferenciados: na areia com o dedo, no chão com giz, na folha de papel com pincel e tinta ou com canetinha; traçado no ar,

nas costas dos colegas de modo que reconheçam/adivinhem a letra; caminhar sobre a letra desenhada no chão obedecendo os movimentos de seu traçado; modelar o formato da letra com massinha, dentre outras formas até chegar nas produções de traçado a lápis obedecendo o contorno das linhas.

Seguindo todo o percurso de ensino explanado para a formação da habilidade fonêmica, sugerimos o ordenamento:

1. Perceber e segmentar os sons que compõem a palavra;
2. Identificar o fonema inicial de palavras (iniciar vogais e avançar consoantes);
3. Identificar o mesmo fonema em diferentes posições nas palavras (final e medial);
4. Adicionar fonemas inicial, final e medial;
5. Subtrair fonemas inicial, final e medial;
6. Relacionar o fonema ao grafema que o representa: distinção de som e nome de letra;
7. Relacionar o fonema ao grafema que o representa: relacionar a grafia (aspectos topográficos);
8. Substituir fonemas/ grafemas iniciais de palavras formando novas palavras.

Fotografia 23: Proposta de atividade para o desenvolvimento da consciência fonêmica.



Fonte: E.M. Prof. Lourdes Gobi Rodrigues (2020).

Não obstante, de posse dos conhecimentos acerca da natureza e dos princípios de funcionamento do sistema de escrita alfabético, torna-se importante orientar que, em relação à sequenciação de apresentação dos sons e dos grafemas, o professor deve iniciar por aqueles que apresentam menor grau de dificuldade para a percepção dos alunos. Dessa forma, com base em Capovilla e Capovilla (2002), seguiremos inicialmente à apresentação das vogais (**a - e - i - o - u**), pois apresentam semelhanças entre o som e o nome da letra. Em relação às consoantes, os autores sinalizam pela primazia daquelas que

são mais facilmente pronunciadas de forma isolada e prolongáveis (**f, j, m, n, v, z**), seguindo em direção das consoantes que possuem mais de um som, mas que também são de fácil pronúncia (**l, s, r, x**), avançando para aquelas cujos sons são mais difíceis de serem pronunciados de forma isolada (**b, p, c, d, t, g, q**). Após, visando aumentar o grau de dificuldade, o professor deve finalizar com a apresentação das letras **h, k, w e y**.

Diante dos exemplos procedimentais aqui ressaltados e explorados, a partir dos diferentes conteúdos selecionados nesta proposta de organização curricular, os acenamos como possibilidades de ações pedagógicas, visto que durante todo o discorrer desse documento, assinalamos como crucial o domínio teórico do professor, com vistas a possuir maior liberdade para planejar e organizar todo o fazer pedagógico.

Nessa direção, assinalamos a possibilidade de continuidade de superação das formas aqui orientadas e direcionadas, à medida que defendemos uma educação desenvolvente que seja capaz de explorar as máximas potencialidades e possibilidades de desenvolvimento de cada criança.

11.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

11.3.1 Organizador Curricular de Língua Portuguesa para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
<p>Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.</p> <p>Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>							
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Designação de palavra (significante e significado): ✓ Substantivos ✓ Verbos ✓ Pronomes ✓ Adjetivos ✓ Expressões da língua em situação de uso ✓ Ampliação vocabular 	Nomear e descrever pessoas, objetos, figuras, paisagens, fotografias, dentre outros, ampliando a verbalização de palavras com sílabas mais complexas e de pequenas orações.	I	I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar atividades que estimulem a criança a utilizar ativamente e avançar suas formas de se expressar: das indicações/gestos às palavras, indicando os objetos que estão no campo de visão e/ou que integrem às ações da criança. ➤ Por meio de atividades colaborativas entre professor e criança, o professor dirige a atenção da criança para aspectos a serem percebidos nos objetos, estimulando-as a falar sobre o que vê e/ou ouve enquanto os manipulam. ➤ Apresentação de figuras de objetos ou de objetos (pertencentes a um campo semântico) para sua nomeação e significação, cuidando para articulação corretas das palavras. ➤ O professor deve ensinar a criança a manipular os objetos de acordo com seus usos, por meio dos gestos e, principalmente, direcionando pela linguagem.
		Identificar características a objetos, pessoas, animais etc.		I	A	C	
		Atribuir características de objetos, pessoas, animais etc.			I	A	
		Selecionar os objetos ao receber comandos.		I	I	A	
		Relacionar os objetos à sua função social e denominação, guiando-se por meio da linguagem, nas ações cotidianas: higiene, hora do sono, refeições etc.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ORALIDADE		Imitar, gestualizar e atribuir significado aos elementos visuais do texto (as expressões e sentimentos dos personagens) construindo significado.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nas situações comunicativas, o professor deve utilizar a língua culta, de forma que as crianças possam vivenciar. ➤ O professor disponibiliza uma diversidade de objetos, com mesma nomeação. Ex. ao denominar a palavra “relógio” disponibilizar contato com imagens, com o próprio objeto de diferentes maneiras (de pulso, de parede, pêndulo, digital, de areia). Assim, as crianças, concomitantemente, vão desenvolver generalizações: função do objeto e fixação de sua denominação social. ➤ O professor deve organizar, juntamente com as crianças, por meio de brincadeiras e disponibilização de objetos, espaços rotineiros (a cozinha de uma casa) guiando-as à apresentação dos objetos pela linguagem. Por exemplo: “Vamos colocar os móveis da cozinha”. “Quais são?” Nomear os móveis: mesa, cadeira, armário etc.
		Utilizar e compreender as expressões de cortesia: cumprimentar, agradecer, despedir-se, dentre outras.			I	A	
		Ampliar, gradativamente, o seu vocabulário para expressar-se em diferentes interações sociais.	I	I	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Prosódia: 	Imitar e articular sons e gestos.	I	I	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Articulação /pronúncia (dicação) 	Reproduzir sons observados.	I	I	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Entonação 	Verbalizar palavras simples e complexas.		I	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fluência 	Controlar ritmo e velocidade de fala.			I	I	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência: 	Ordenar sintaticamente as ideias em situações comunicativas.			I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ordenamento da frase 	Sequenciar as ideias em situações comunicativas.				I	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sequência na exposição de ideias 						

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> Elementos paralinguísticos ✓ Turnos de fala ✓ Escuta atenta ✓ Postura/polidez ✓ Expressão facial e gestual 	Reagir à escuta de comandos: das indicações e gestos às respostas verbalizadas.	I	I	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor deve utilizar-se de recursos prosódicos, isto é: a entonação da fala, a pronúncia, o ritmo, a melodia, os gestos indicadores para que a palavra seja percebida. ➤ Por meio de trabalho com cantigas e/ou músicas conhecidas, o professor cantará e estimulará a criança a dizer a palavra que completa ou que dê continuidade a ela. ➤ Utilizando fantoches ou dedoches de animais, por exemplo, falar uma frase em que a criança completará/reagirá com o som emitido por ele. ➤ O professor poderá organizar a turma em duplas e propor que brinquem com telefone simulando uma conversa. Nesse momento, o professor servirá de modelo conduzindo o processo de interlocução.
		Aprender a ouvir e alternar turnos de fala, aprimorando o autocontrole da conduta.	I	I	A	A	
		Compreender instruções ou comandos simples que envolvem duas ou mais ações.	I	I	A	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Produção de textos orais (práticas de oralização): ✓ Linguagem oral e gestual 	Desenvolver habilidades gestuais e utilizá-las como forma de comunicação e expressão (dar tchau, jogar beijos, bater palmas, falar não...).	I	A	C		
		Formular perguntas simples em situações comunicativas.			I	A	
		Conhecer, recitar e cantar os gêneros de textos da tradição oral (músicas, cantigas, quadrinhas, poemas), acionando a memória e aperfeiçoando a articulação adequada das palavras.	I	I	A	A	
		Expressar, por meio da fala, suas necessidades, ideias, sentimentos e emoções.		I	I	A	
		Imitar e /ou oralizar histórias contadas, a seu modo, com apoio de imagens, ou exposição de situações vivenciadas.	I	I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Função social: ✓ Organização visual e cognitiva dos suportes textuais e dos textos 	Acompanhar e observar, a partir da leitura do professor, como se organiza a escrita em nossa cultura: de cima para baixo, da esquerda para a direita.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ao contar uma história às crianças, apresentar o suporte, chamando a atenção para as características (tamanho, formato, cores) e o modo de como manipulá-lo adequadamente em relação: à direção da escrita, ao virar as páginas etc. ➤ Ao contar uma história às crianças, estimulá-las a participarem de momentos específicos fazendo gestos, mímicas, caretas ou emitindo sons diferenciados. ➤ Propiciar diferentes suportes textuais (livros de banho, com diferentes texturas, sonoros, com contraste de cores etc.) para que a criança examine, apalpe, manipule, ouça, explorando as sensações que tais suportes produzem. ➤ A partir da escuta de diferentes gêneros textuais lidos, estimular a fala dos bebês e das crianças pequenas, cantando, gesticulando e brincando (quadrinha, acalanto, cantiga, canção infantil e parlenda).
		Realizar o manuseio autônomo de diferentes portadores textuais, de modo que a criança os segure e vire as páginas corretamente, atendendo a organização da escrita de nossa cultura.		I	I	A	
		Perceber os suportes textuais como portadores de informações, com função social.		I	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento leitor: ✓ Direção da leitura ✓ Escuta ✓ Apreciação 	Desenvolver escuta atenta (autocontrole da conduta) da leitura feita pelo professor.		I	I	A	
		Demonstrar, durante leitura do professor, reações de medo, pavor, alegria, dentre outros sentimentos.		I	I	A	
		Reagir e interagir a estímulos do professor durante a leitura.	I	I	A	A	
		Participar coletivamente acompanhando a leitura (leitura apontada) de diversos gêneros textuais, tendo o professor como ledor.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> Linguagem verbal e não verbal 	Imitar, gestualizar e atribuir significado aos elementos visuais do texto (as expressões e sentimentos dos personagens) construindo o significado.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realizar questionamentos intencionais, a partir da escuta de histórias que possibilitem às crianças se manifestarem dentro de uma organização lógica. ➤ O professor poderá propor variedades de escuta do texto utilizando vídeos e/ou áudios em que haja a contação de histórias. ➤ Chamar a atenção das crianças para os detalhes das ilustrações relacionando-as com o texto lido. ➤ Utilização de diferentes recursos na aula de leitura, mediados pelo professor, a fim de propor à criança se caracterizar com fantasias, máscaras, pinturas faciais, fantoches, dedoches ou qualquer outro material que demonstre as características dos personagens. ➤ Propor encenação dos diálogos entre os personagens.
		Perceber diferenças entre os textos escritos e os com imagens.			I	A	
		Aprender e ampliar o vocabulário por meio da escuta de novas palavras e expressões presentes nos diferentes gêneros textuais.	I	I	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Sequência Narrativa: ✓ Personagem ✓ Espaços 	Imitar personagens das histórias lidas.	I	I	I	A	
		Interagir no momento da leitura reproduzindo sons e entonação dos personagens.		I	I	A	
		Identificar e reproduzir os sons e gestos realizados pelos personagens.		I	I	A	
		Identificar e nomear os personagens e espaços de histórias narradas.		I	I	A	
		Ordenar a história a partir da manipulação de figuras apresentando uma sequência.			I	I	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> Práticas de leitura (autônoma e/ou coletiva) 	Escolher livros pré-selecionados explorando as ilustrações e imagens para imaginar histórias.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Com a turma toda ou em pequenos grupos, propor momentos em que a criança faz tentativas de recontar a história, podendo ou não, nesse momento, ter recursos de imagens, fantoches, dedoches ou outro material. ➤ Propor perguntas ordenadas, de acordo com a ordem dos fatos, sobre o desencadeamento das ideias do texto/história às crianças. Utilizar como recursos jogos, imagens, aparecimentos dos fantoches dando pistas. ➤ Utilizar os fantoches para a reconstrução de uma cena ou de um trecho principal da história.
		Realizar a pseudoleitura, com enfoque em histórias narrativas e imagéticas.		I	I	A	
		Representar suas ideias por meio de rabiscos, desenhos, pinturas, modelagem etc.		I	I	A	
		Recontar histórias a partir da leitura do professor.			I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRU TURANTE DO CONHECI MENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sonora: ✓ Presença e ausência de sons ✓ Identificação e reconhecimento ✓ Localização no espaço das fontes sonoras ✓ Atenção ✓ Distinção entre os tipos de fontes sonoras ✓ Memorização de seqüências sonoras 	Reagir a um estímulo sonoro.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Os alunos deverão demonstrar a reação aos estímulos propostos atendendo à comandos simples do professor tais, como: ao ouvir o apito, o chocalho, a sirene da polícia, colocar uma bolinha na caixa ou levantar as mãos ou bater palma. ➤ O momento de silêncio (ausência de ruídos produzidos) deverá ser trabalhado mediante aos comandos da professora em chamar a atenção dos alunos para ficarem quietos, sem produção de fala ou qualquer ruído. ➤ O reconhecimento ou identificação de fontes sonoras poderá ser realizado por meio do trabalho com audição de sons específicos (ruídos naturais ou produzidos), gravados em mídias (áudio ou vídeo), demonstrado pelo próprio corpo do professor, com os gestos e até mesmo pelas imagens correspondentes aos sons emitidos.
		Perceber a ausência de som (silêncio).	I	I	A	A	
		Perceber a presença de sons variados, por meio de jogos e brincadeiras.	I	I	A	A	
		Identificar os sons produzidos por fontes sonoras naturais (corpo humano- palmas, batidas de pé, gritos), ou dos elementos da natureza- chuva, animais), bem como as fontes sonoras artificiais (barulhos produzidos por eletrodomésticos, veículos, instrumentos musicais).	I	I	A	A	
		Produzir a emissão de sons a partir do próprio corpo e/ou de diferentes objetos (instrumentos musicais, objetos e brinquedos sonoros).	I	I	A	A	
		Localizar os sons verbais e não verbais produzidos em diferentes e variadas direções, tais como: lado direito/lado esquerdo, em cima/embaixo, frente/trás.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – BEBÊ E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA		Localizar a distância em que o som está sendo emitido (perto/longe).		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Por meio de música, toque de instrumentos musicais ou reprodução de sons onomatopeicos, o professor realizará momentos de pausa e continuidade desses recursos para demonstrar a ausência e presença sonora. ➤ O trabalho de identificação e reconhecimento sonoro também poderá ser realizado por meio do uso de venda aos olhos dos alunos e adivinhações de sons emitidos pelo professor. ➤ Por meio de músicas que cantando faz o chamamento do nome da criança e o estimula a realizar o comando. ➤ Em brincadeiras, o professor organiza a chamada do nome próprio de cada criança ou o reconhecimento dos nomes dos colegas, utilizando-se de recursos: fotografias, crachás com fotos, objetos pessoais nominados etc. ➤ Propor formas distintas de registro (desenhos) com utilização de diversos recursos materiais (algodão, papel colorido, cascas de lápis etc.) em diferentes suportes: papel, papelão, plástico, piso, dentre outros para que as crianças percebam o registro escrito como representativo da memória.
		Concentrar a atenção aos estímulos sonoros.	I	I	A	A	
		Distinguir fontes sonoras atribuindo nomes e significação.	I	I	A	A	
		Memorizar uma sequência ordenada de sons.			I	A	
		Perceber a semelhança na sonoridade da palavra (rima).				I	
	• Nome próprio	Reconhecer-se por meio de fotos (verbalização do nome pelo professor).	I	I	A	C	
		Reconhecer a identificação visual do seu nome- chamada (crachá com foto/sem foto).		I	I	A	
		Reconhecer o outro por meio do nome próprio (verbalizar-foto-nome escrito).	I	I	A	A	
	• Marcas Gráficas: ✓ Rabiscos ✓ Desenho	Produzir marcas gráficas com a ideia representativa de comunicação.	I	I	I	A	

11.3.2 Organizador Curricular de Língua Portuguesa para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Designação de palavras: ✓ Expressões da língua em situações de uso ✓ Ampliação vocabular 	Utilizar as expressões da língua, ampliando o vocabulário em diferentes situações comunicativas.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades em que as crianças contem, de forma cada vez mais organizada, as próprias experiências, a fim de despertar o interesse em ouvir os colegas. ➤ Assistir situações comunicativas, por meio de noticiários, pessoas recitando, contando uma história ou apresentando receitas orais, de forma que as crianças observem a expressão corporal e entonação de voz. ➤ Propor situações de dramatização, debates, rodas de conversa, contação de histórias para desenvolver nas crianças a expressão corporal, a desinibição e a adequação do tom de voz. ➤ Recontar histórias e gravar uma fita cassete com as narrativas favoritas do grupo para presentear as turmas de crianças menores, a fim de conhecer e apreciar textos literários.
		Significar palavras ou expressões em situações de fala.	A	A	
		Formular retórica ou perguntas pertinentes às situações de comunicação.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos paralinguísticos: ✓ Turnos de fala ✓ Escuta atenta ✓ Postura/polidez ✓ Direção do olhar ✓ Expressão facial e gestual 	Respeitar os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas.	A	A	
		Escutar com atenção falas dos professores e colegas.	A	C	
		Compreender instruções ou comandos que envolvem duas ou mais ações.	A	C	
		Perceber e atribuir sentidos acerca dos aspectos paralinguísticos observados na fala, em situações comunicativas.	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ORALIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Prosódia: ✓ Articulação /pronúncia ✓ Entonação ✓ Fluência 	Desenvolver a articulação, a dicção de maneira adequada e progressiva.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor brincadeiras e jogos em que as crianças deverão ouvir orientações e regras, para depois desenvolvê-los. ➤ Recontar oralmente, com ou sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, a fim de empregar os elementos da narrativa. ➤ Propor sarau em que as crianças recitem poemas, parlendas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas, de modo a adquirir gradativa fluência. ➤ Planejar e produzir coletivamente textos orais para que sejam repassados por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo. ➤ Nas situações comunicativas, o professor deve utilizar a língua culta, de forma que as crianças possam vivenciar dessas experiências e significá-las num aprendizado constante e progressivo.
		Adequar o volume, ritmo e velocidade da fala em situações comunicativas.	A	C	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência: ✓ Sequência na exposição de ideias ✓ Clareza na exposição das ideias 	Relatar fatos numa sequência lógica de ideias.	I	A	
		Organizar a fala de maneira compreensível, com as ideias expostas com clareza (frases objetivas, ordenamento e sequenciação).	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Coesão: ✓ Concordâncias verbais e nominais 	Utilizar a concordância verbal e nominal nas diferentes situações de fala, num domínio constante e progressivo.	I	A	
	Produção de textos orais (práticas de oralização)	Planejar e produzir gêneros de textos orais (receitas, recados, convites etc.).	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento leitor: ✓ Direção da leitura ✓ Escuta e apreciação 	Compreender como se organiza a escrita em nossa cultura: de cima para baixo, da esquerda para a direita.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor momentos coletivos, em que a criança irá acompanhar a leitura do professor, de diversos gêneros textuais e em diferentes espaços. ➤ O professor, ao ler o texto, deve realizar o movimento de direção da leitura, bem como demonstrar como manuseia os diferentes suportes textuais. ➤ Apresentar o livro ou o texto às crianças e solicitar que localizem o título, nome da autora, nomeando o gênero textual (este livro é um Conto, este texto é uma Parêntese...). ➤ Apresentar diferentes suportes textuais, de maneira que as crianças observem elementos diferentes, como por exemplo, o índice. ➤ O professor chama atenção para disposição das linhas, frases (prosa), versos e estrofes que compõem o texto. ➤ Dialogar com as crianças acerca dos conhecimentos prévios que possuem sobre o que será lido, a partir do uso de instrumentos: imagens, perguntas e repostas, jogos (procedimento didático para a pré-leitura).
		Saber se comportar em diferentes espaços de leitura (sala de leitura, bibliotecas, eventos literários etc.).	A	C	
		Escutar com atenção a leitura feita pelo professor.	A	C	
	<ul style="list-style-type: none"> • Função social: ✓ Quem escreveu? ✓ Para quem é escrito? ✓ Qual finalidade? ✓ Circulação? ✓ Organização visual e cognitiva dos suportes textuais e dos textos 	Perceber que a escrita é um sistema de representação, por meio da leitura realizada pelo professor de diferentes gêneros textuais.	A	A	
		Perceber a leitura como uma forma de comunicação e apropriação da cultura historicamente acumulada.	A	A	
		Inferir a partir da leitura (escuta) de um texto: Quem produziu? Para quem? Para quê? Onde encontramos?	I	A	
		Localizar informações nos suportes textuais, ou em textos: nome do autor, nome do ilustrador, título da obra ou do texto.	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem verbal e não verbal: ✓ Metáforas visuais ✓ Vocabulário ✓ Aspectos literal e inferencial da palavra 	Distinguir desenhos e imagens do escrito.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor anota em cartaz as informações, conhecimentos que as crianças recordarem, para que, após a escuta da leitura, possa realizar a verificação das informações. ➤ Chamar a atenção das crianças para os detalhes das ilustrações relacionando-as com o texto. ➤ Possibilitar a leitura autônoma das crianças a partir das ilustrações da história. ➤ Propor às crianças que assumam o posicionamento de ilustradores da história, solicitando que desenhem, por exemplo, os personagens, os espaços, as partes, início ou final etc. ➤ Propor perguntas ordenadas, de acordo com a ordem dos fatos/ o desencadeamento das ideias do texto/história às crianças. Utilizar jogos como recurso.
	Compreender os significados emitidos pelas metáforas visuais no contexto de uma história (uso de coração para indicar amor, fumacinha dos pés para dizer que está correndo etc.).	I	A		
	Significar palavras ou expressões da língua, de modo a ampliar seu repertório linguístico, significando/ compreendendo a história ouvida.	I	A		
	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão literal e inferencial (sequência narrativa): ✓ Enredo ✓ Ordem cronológica ✓ Características de personagens e cenários 	Identificar as ideias principais presentes nos textos lidos, ou nas histórias narradas.	I	A	
		Ordenar a história a partir da manipulação de figuras apresentando uma sequência.	A	A	
		Identificar e nomear os personagens de uma sequência narrativa.	A	C	
		Imitar personagens demonstrando a compreensão de suas características.	A	C	
		Caracterizar personagens apontando elementos que mais se destacam.	A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
LEITURA		Identificar os sentimentos e motivos que guiam as ações dos personagens de uma narrativa.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar momentos em que as crianças verbalizem, recontem a história. Com a utilização de imagens reproduzidas da história ou do livro, propor a sua reconstituição (uso de imagens com feltros, ímãs). ➤ Utilizar os fantoches para reconstrução de uma cena, parte principal da história. ➤ Propor momentos de verbalizações coletivas que levem a discussão entre as crianças e professor acerca da aparência física, atributos dos personagens, a partir de atividades dirigidas. ➤ Propor encenação dos diálogos entre os personagens. ➤ Questionar as crianças sobre o que tem de parecido ou diferente na história lida em relação às outras versões. Combinar com as crianças a leitura compartilhada a partir de trechos repetitivos ou nomes dos personagens, conforme aparecem na história.
		Identificar, nomear e caracterizar os espaços/cenários de uma história narrada.	A	A	
		Relacionar cenários a personagens e enredos.	A	C	
		Realizar sínteses orais – o que, quando, como, quem – de histórias, notícias, desenhos animados etc.	I	A	
		Comparar versões de uma história (intertextualidade).	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de leitura (autônoma e/ou coletiva). 	Escolher livros para leitura individual, de acordo com suas preferências.	A	A	
		Realizar leitura de diversos gêneros textuais (pseudoleitura).	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência de palavras e frases: ✓ Vocabulo (limite/significado) ✓ Decomposição das frases em palavras ✓ Organização sintática da frase (ordem e estrutura) 	Perceber a palavra como unidade de sentido e significação.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades de “ditado de palavras”, utilizando objetos, figuras ou verbalmente, em que as crianças representem por meio de desenhos. ➤ Reagir, em uma série de palavras ditadas, ao nome de um elemento específico: levantar o braço ao ouvir o nome de um animal previamente combinado (VACA-BOLA-CASA-TARTARUGA). ➤ Ouvir sentenças e completá-las com uma figura. Ex.: Quero brincar. Vamos brincar de.....? ➤ Reconhecer a perda de significado da frase na ausência de uma palavra. Ex.: observar uma série de figuras dispostas. Ouvir, com atenção, uma frase lida pelo professor que omite, propositalmente, uma palavra correspondente a uma das figuras. Apontar a figura cujo nome foi omitido. ➤ Após a leitura de poemas ou cantigas pelo professor, selecionar alguns versos e ditá-los às crianças, de modo que a ordem sintática esteja invertida. Questionar: Vocês entenderam a mensagem? Após, solicitar que reorganizem o verso oralmente e represente-o por desenho.
		Perceber que frases/versos são formados por palavras.	I	A	
		Compreender que a frase transmite pensamento/ ideia/mensagem.	I	A	
		Segmentar frases/versos em palavras.	I	A	
		Contar número de palavras em frases/versos.	I	A	
		Compreender que as palavras de uma frase devem estar organizadas sintaticamente para a compreensão do significado.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Concordância verbal e nominal. 	Corresponder oralmente frases considerando a concordância verbal e/ou nominal.	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Rima. • Aliteração. • Assonância. 	Perceber a semelhança na sonoridade da palavra.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Após leitura de poemas, parlendas, cantiga etc., o professor deverá repetir apenas as palavras que rimam para que as crianças comecem a perceber semelhanças na sonoridade (o professor pode dar ênfase aumentando ou diminuindo a entonação vocal). ➤ Por meio de jogos e brincadeiras, apresentar diferentes figuras à criança para que possa reconhecer as que rimam. ➤ Ao trabalhar com as cantigas, poemas, parlendas, o professor oferece possibilidades de o aluno trocar as palavras de um verso e formar novos pares de rimas. ➤ Na leitura de poemas, parlendas, cantigas, etc., o professor deverá enfatizar a percepção de repetições de mesmas sonoridades (aliterações, assonâncias ou rimas), a fim de discriminar o efeito sonoro significativo no leitor.
		Compreender que, independente dos diferentes significados que as palavras possam ter, elas podem partilhar elementos sonoros em comum.	A	C	
		Identificar, dentre diferentes palavras, aquelas que terminam com os mesmos sons (rimas).	A	C	
		Produzir rimas sem auxílio/pistas de outras palavras (com recurso de figura).	I	A	
		Identificar a repetição das mesmas sonoridades em versos, frases ou palavras.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> • Direção de escrita: de cima para baixo, da esquerda para a direita. 	Orientar-se acerca da direção de escrita padrão: de cima para baixo, da esquerda para a direita.	A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Segmentação, pontuação e acentuação (função de símbolo) 	Perceber a segmentação dos espaços em branco entre as palavras.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivenciar situações de escrita, tendo o professor como escriba, para compreender a função social dos gêneros textuais. Nestas situações didáticas, o professor chama a atenção dos espaços em branco entre as palavras, bem como orienta a direção da escrita. ➤ Proporcionar momentos de contato com os textos escritos, chamando atenção das crianças acerca dos símbolos (acentuação, pontuação), levando-os a perceber a existência dessas marcas gráficas e que estas possuem função na escrita e na leitura. ➤ Utilizar diversos recursos (objetos ou figuras) para dizer oralmente a palavra dividindo-a em sílabas. ➤ Utilizando fichas coloridas, em que cada uma represente cada sílaba da palavra, solicitar que a criança junte as sílabas ditas pelo professor e forme a palavra. Iniciar a partir de duas sílabas (CA (pausa) MA), ir acrescentando palavras com mais sílabas.
		Perceber que os sinais de pontuação/acentuação utilizados nas frases são símbolos.	I	A	
		Diferenciar desenho, letra, número e símbolos gráficos relacionando à função social de cada forma de registro.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Consciência silábica: ✓ Extensão da palavra ✓ Estrutura sonora ✓ Segmentação de sílabas ✓ Composição de palavras por: adição, subtração e substituição. 	Identificar e contar o número de sílabas de cada palavra.	I	A/C	
		Classificar palavras pelo número de sílabas.	I	A/C	
		Localizar a mesma sílaba em palavras diferentes – posição inicial.	I	A/C	
		Localizar a mesma sílaba em palavras em diferentes posições (final/medial).	I	A/C	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)					
<p>Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação</p> <p>Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>					
EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA		Seriar as palavras das mais curtas até as mais compridas.		I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizando brincadeiras em que as crianças visualizem figuras, solicitar que elas completem as palavras verbalizadas pelo professor, completando a sílaba que falta (TAPE...). ➤ Por meio de diferentes brincadeiras, completar sérias palavras ditas pelo professor, obedecendo a sílaba inicial combinada (MACACO – MAÇÃ – MALA...). ➤ O professor adiciona as sílabas no início de palavras e solicita que as crianças descubram a nova palavra formada. (MA+PA; MA+CACO). ➤ Nomear figuras pronunciando-as. A partir da retirada de uma sílaba, ditada pelo professor, solicitar que o aluno fale se as sílabas restantes formam ou não uma palavra conhecida, podendo desenhá-la ou identificar dentre outras figuras a palavra correspondente.
		Acrescentar sílabas nas palavras faladas e verificar a formação (ou não) de uma nova palavra.		I	
		Subtrair sílabas nas palavras faladas e verificar a formação (ou não) de uma nova palavra.		I	
		Substituir sílaba inicial/final das palavras.		I	
		Inverter sílabas para formar novas palavras.		I	
	Composição de diferentes tipos de sílabas (V/CV/VC/CCV,CVC)	Perceber que a estrutura silábica pode ser formada por uma letra (vogal), duas letras (CV – VC) ou letras (CCV, CVC).			<ul style="list-style-type: none"> ➤ O professor substitui a sílaba inicial/final das palavras e solicita que o aluno fale qual é a nova palavra, podendo desenhá-la ou identificá-la dentre outras figuras a palavra correspondente. ➤ Estimular as crianças a sentirem a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam a cada som.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonêmica: ✓ Segmentação de fonemas ✓ Relações sonoras do fonema ✓ Composição de palavras por fonemas iniciais e em diferentes posições ✓ Composição de palavras por: adição, subtração e substituição 	Perceber e segmentar os sons que compõem a palavra (quebra do <i>continuum</i> de fala).	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades de análise dos sons de cada palavra, materializada pelo uso de materiais manipuláveis, tais como: blocos de madeira, cartões, lápis coloridos, para fragmentar a fala em “pedacinhos menores”. ➤ Com a utilização de materiais manipuláveis, propor que façam a distinção dos sons iguais e/ou diferentes de uma palavra, relacionando-os com cores diferentes. ➤ A partir de atividades que utilizem figuras, o professor as nomeará solicitando às crianças que realizem a relação biunívoca (fonema e material manipulável), enfatizando a segmentação por meio da pronúncia enfatizada. ➤ Com a utilização de materiais manipuláveis, propor que façam a distinção dos sons iguais e ou diferentes em pares de palavras. ➤ Utilizando-se de figuras, como MALA - BALA OU MOLA – COLA, conduzir a criança a perceber que ao substituir o som inicial uma nova palavra será formada.
		Contar o número de sons/fonemas em cada uma das palavras e fazer corresponder o número apropriado.	I	A	
		Identificar/ localizar o fonema inicial de palavras (iniciar vogais e avançar consoantes).	I	A/C	
		Identificar / localizar o mesmo fonema em diferentes posições nas palavras - final e medial (BARATA- ABELHA- ABACATE).	I	A	
		Adicionar fonemas inicial, final.	I	A	
		Subtrair fonemas inicial, final e medial.		I	
		Substituir fonemas/ grafemas iniciais de palavras formando novas palavras.		I	
	<ul style="list-style-type: none"> • Dissociação de conteúdo e forma 	Relacionar a dissociação entre forma e conteúdo da palavra (formiga/boi)	I	A/C	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Escuta, fala, pensamento e imaginação

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Características articulatórias dos fonemas • Alfabeto: relação fonema X grafema e nome da letra • Traçado da letra 	Articular os sons das letras adequadamente, estabelecendo as relações sonoras.	I	A/C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Chamar atenção das crianças para que observem a forma como sua boca e a posição de sua língua mudam em cada som (padrões fonoarticulatórios). ➤ Pode-se utilizar o espelho, os próprios alunos um olhando para o outro, também “sentir” com as mãos, chamando à atenção dos alunos para os sons (que vibram ou não, que fricativizam ou não). ➤ Propor atividades de recorte de letras em diferentes suportes textuais. ➤ Relacionar letras com figuras que iniciam com o fonema inicial ou imagem que demonstrem a articulação da boca para o som (desenho das boquinhas). ➤ Traçar as letras em diferentes suportes textuais ou por meio de brincadeiras.
		Perceber que há distintos sons/fonemas: sons que vibram e não vibram, que fricativizam ou não.	I	A/C	
		Nomear as letras do alfabeto- letra imprensa maiúscula.	I	A/C	
		Relacionar o fonema ao grafema que o representa: distinção de som e nome de letra.	I	A/C	
		Relacionar o fonema ao grafema que o representa: relacionar a grafia (aspectos topográficos).	I	A/C	
		Traçar corretamente as letras do alfabeto (maiúscula de imprensa).	I	A/C	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Angelo. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento:** a mediação da literatura infantil. Tese. Faculdade de Educação da UNICAMP, SP, 2011.

_____. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. In: **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____; FACCI, M.G.D.; MARTINS, L.M. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento do psiquismo:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

_____. **Literatura e a Gênese do Pensamento na Educação Infantil**. Disponível em: <https://youtu.be/K05LFgGsUV4> Acesso em: 13 de maio de 2018.

_____; BARROS, C. F.; ORPINELLI, C. Pensando ponto por ponto: literatura infantil e os conteúdos humanos. In: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (Orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p.117-132.

ADAMS, M.J.; FOORMAN, B.R.; LUNDBERG, I.; BELLER, T. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARCE, Alessandra. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento:** a mediação da literatura infantil. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2011.

_____; MARTINS, Ligia M. (orgs) : **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 275-326.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BAURU (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru-SP, 2016.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COELHO, N. N.. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. 1ªED. São Paulo: Moderna, 2000.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Araraquara-SP. Dissertação. UNESP “Júlio de Mesquita Filho” Campus Araraquara - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, 2017.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

DUARTE, Newton. **Formação do indivíduo, consciência e alienação:** o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. Caderno CEDES. Campinas.v.24. n.62, 2004.

ELKONIN, D.B. Development of speech. In: Zaporozhets, A.V., Elkonin, D.B (Eds). **The psychology of preschool children**. Cambridge,MA: The MIT Press, 1974, p. 111-185.

FERREIRA, Nathalia B. de P. Catarse e Literatura: Uma análise com base na Pedagogia Histórico- Crítica. In: _____. **Infância e Pedagogia Histórico- Crítica**. Ana Carolina Galvão Marsiglia (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 197-212.

LURIA, A.R. **Curso de psicologia geral**: linguagem e pensamento. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, vol.IV, 1979.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI L.S.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (12.ed. p.143-189). São Paulo: Ícone, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MARSÍGLIA, A. C.G; MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-Line**, v.19, março, 2019.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: AA, 2013.

_____. O papel da educação escolar na formação de conceitos. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (Org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____; MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Revista Fórum Linguístico**, vol.13, n.4, p.1572 - 1586, Florianópolis, out. /dez. 2016.

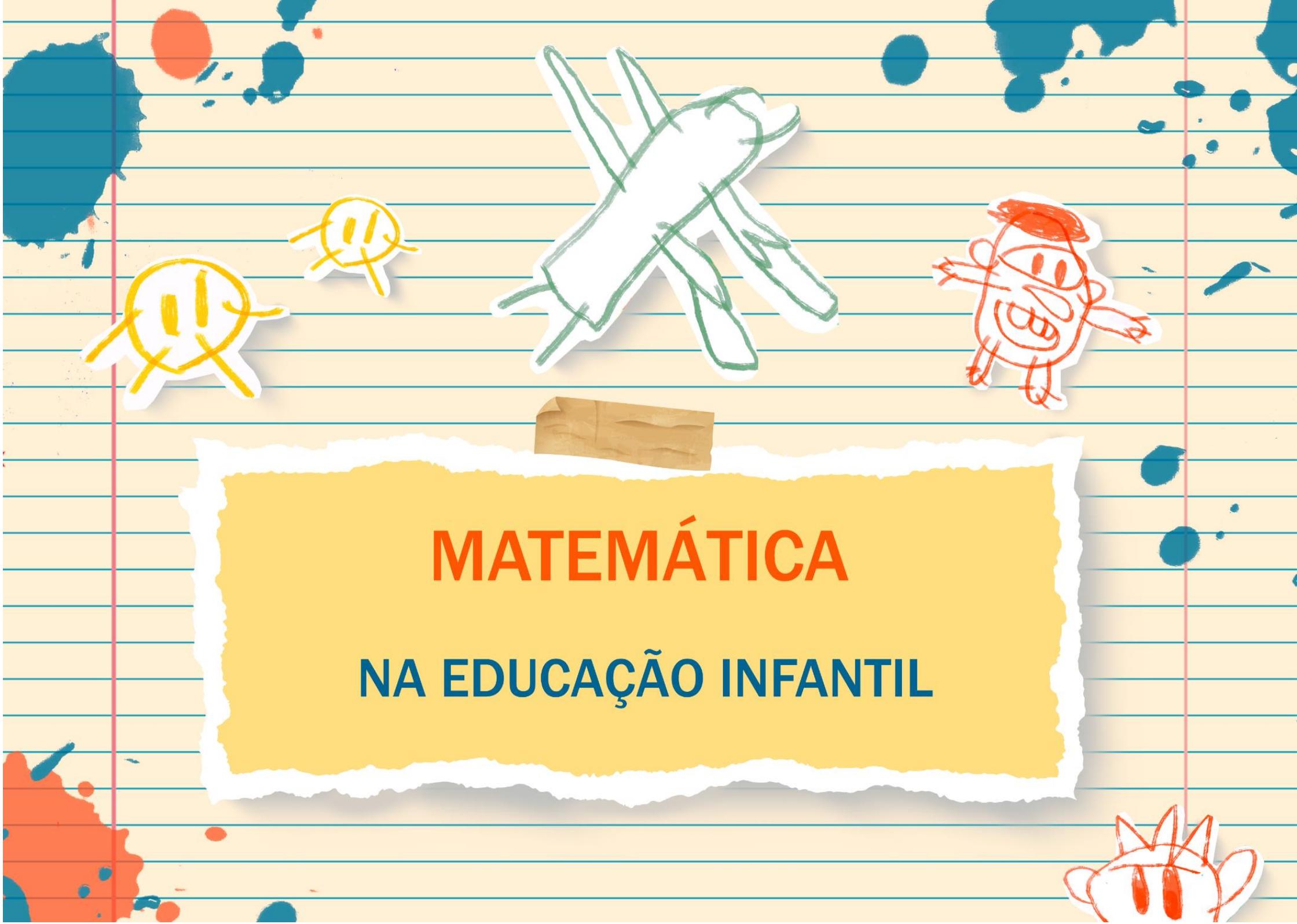
_____; CARVALHO, Bruna, DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita a escrita simbólica. Araraquara, SP. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, maio/agosto. 2018.

SACCOMANI, M. C. S. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico cultural. 2018. Tese UNESP Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas/S. Autores Associados, 2012.

VYGOTSKY, LEV. **Obras escogidas. Tomo III**. Madrid, Visor, 2000.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra.São Paulo: Martins Fontes, 2001.



MATEMÁTICA

NA EDUCAÇÃO INFANTIL

12 A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

12.1 CONCEPÇÃO DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Movidos pelo entendimento de que a apropriação da cultura é condição fundamental para a estruturação do pensamento humano, pois o homem se torna humano por meio da relação entre objetivação e apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, concebemos como aporte teórico para este documento os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que têm como princípio o Materialismo Histórico e Dialético.

Compreender o indivíduo nessas bases assegura afirmar que suas determinações sociais são geradas pela atividade humana, o trabalho, que impulsionou/impulsiona suas ações sobre a realidade, “no seio da cultura criada pela humanidade (LEONTIEV, 1978, p. 201). Essa perspectiva nos remete ao movimento de elaboração do conhecimento como um saber objetivo pertencente à história da humanidade com gênese nas necessidades vivenciadas, estando sempre em transformação, avançando, modificando, superando alguns

aspectos, substituindo e incorporando outros.

De fato, o surgimento do ser social configurou-se como um processo no decurso de milhares de anos que, a partir de sua base natural, desenvolveu características que os diferenciaram dos outros animais “pelo aproveitamento de experiências anteriores e uso da memória para prover as suas necessidades” (LANNER DE MOURA, 1995, p.56). Assim, ao longo da história e com a realidade cada vez mais humanizada, “o homem objetiva em cada resultado do trabalho, a materialização de qualidades humanas. E para objetivar precisa se apropriar das qualidades humanas implícitas ao objeto humanizado” (GIARDINETTO, 2013, p.7619). Por conseguinte, a objetivação e a apropriação passam a constituir a dinâmica do processo na transformação da natureza que assume um grau cada vez maior de complexidade, exigindo o aperfeiçoamento do sujeito estabelecendo “o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza” dando origem ao “saber metódico, sistemático, científico, elaborado”. (SAVIANI, 2013, p.07).

Dentre esses saberes, organiza-se a matemática, apresentada enquanto uma forma de linguagem constituída como um instrumento lógico e simbólico que se ocupa das

propriedades abstratas do objeto, ou seja, se concebe por um conjunto de signos que permite ao homem identificar, analisar, codificar, abstrair e generalizar os fenômenos e suas relações com o mundo acerca do controle de quantidades, espaços e grandezas, como descrito por Krutetsky (1991, p. 60) “[...] a matemática é essencialmente uma ciência que se ocupa das propriedades abstratas e generalizadas dos objetos e das suas relações”.

Sua concepção histórica retrata, em seus primórdios e mediante a atividade, uma progressiva transformação da realidade natural em realidade social constituindo uma produção de conhecimento cada vez mais complexa. Em decorrência desse movimento caracterizado por avanços e recuos, os conceitos passaram a ser superados,

“[...] determinando uma crescente diferenciação entre um conhecimento matemático próprio da esfera cotidiana e um conhecimento em níveis de abstrações que aqueles atrelados à esfera cotidiana” (GIARDINETTO, 1997, p. 71).

Importante salientar que as primeiras noções matemáticas eram muito elementares, imediatas, sem sistematização e, para suprir as necessidades dessas

elaborações conceituais, o corpo humano tornar-se-ia um elemento essencial na vida dos indivíduos. Nessa fase antropomórfica da matemática, o corpo humano se configurou como uma referência para os resultados matemáticos. Ocorreu-se o desenvolvimento de “técnicas corporais”, como, por exemplo, a utilização das mãos para contagem por gestos, e o cúbito, a polegada, palmo, pés como referência de medidas. Houve, desse modo, as máximas possibilidades de utilização das partes do corpo humano.

Essa etapa inicial do processo histórico-social de elaboração do conhecimento matemático reflete o conhecimento sob os limites da dimensão do corpo humano. Em vista disso, cabe ressaltar que os conhecimentos aí elaborados a partir das necessidades imediatas do homem, demonstram um “nível primário de conceituação” (GIARDINETTO, 1997, p. 85) adequado ao estágio primário do desenvolvimento das forças produtivas em consequência da fase elementar das atividades do homem. Fase essa:

[...] em que o homem se encontrava num processo de utilização de seu corpo para finalidades não-naturais mediante um primeiro nível de apropriação da natureza (GIARDINETTO, 1997, p. 85).

Com o sucessivo desenvolvimento da realidade natural em realidade humanizada, os conceitos matemáticos gerados pela utilização do corpo humano já não eram mais suficientes para atender as demandas sociais que se complexificavam cada vez mais. Assim, os conhecimentos matemáticos não seriam mais desenvolvidos tendo a antropomorfia como parâmetro, à medida que o homem passava a explorar os elementos da natureza à sua volta. Nas palavras de Giardinetto (1997, p.86), frente às novas necessidades do homem, “a utilização do corpo humano como referência para elaboração cognoscente se viu limitada chegando ao seu máximo exaurimento”.

Diante disso, no que se refere a contagem e a medida, a matemática deu um salto para uma nova etapa mais complexa que a anterior. A contagem desvincula-se de técnicas corporais de forma paulatina, pois em vez de utilizar o corpo, o homem se apoderou de outras formas de contagem, utilizando objetos como pedras, dentes, grãos, pauzinhos etc., organizando-os para controlar as variações quantitativas dos seus rebanhos e para administração dos alimentos produzidos, nascendo assim a primeira ideia matemática: o registro e controle do movimento das variações quantitativas. Assim,

constituíram-se novas elaborações cognitivas e novas criações que convergiram à objetivação de um instrumento de contagem e de cálculo: o ábaco. Giardinetto (2000) considera esse objeto como uma conquista da humanidade que prova a superação dos limites corporais, pois o conceito de contagem passa a não ser mais limitado pelo corpo, sendo substituído gradativamente, transformando-se em noções mais complexas.

Nesse mesmo contexto histórico e em civilizações distintas, conceitos e símbolos vão surgindo, se depurando e, como exemplo no campo numérico, destaca-se o atual sistema de numeração decimal.

Similarmente, ocorreram avanços no campo das medidas ao passo que o homem, ao deixar de ser nômade e começar a se fixar em determinadas áreas geográficas, superando assim a condição de subsistência e iniciando atividades relacionadas à produção, modificou a realidade e, à proporção que a sociedade foi se complexificando, as maneiras de se medir até então utilizadas se tornaram insuficientes, pois como um pé poderia ser usado como medida se diferem um do outro? Ou a mão maior ou menor ou até mesmo os dedos mais grossos ou mais finos do que os de outra pessoa? Assim que

os homens começaram a fazer negócios em larga escala, precisavam de medidas exatas, ou seja, medidas que pudessem ser aplicadas de maneira igualitária nas grandes construções como casas e navios, nas navegações, na marcação do tempo, na agricultura e na divisão de terras. Dessa forma, surgiu a necessidade de haver medidas padrão que fossem as mesmas em qualquer lugar do mundo. (BENDICK, 1965).

Já a origem da Geometria, à título de exemplo: esta surgiu a partir da necessidade advinda de um problema de ordem prática para os agrimensores do antigo Egito. Conta a história que a plantação a beira do rio Nilo sofria enchentes em várias épocas do ano. Assim o imposto pago ao rei deveria ser menor. Porém, como seria possível medir essas terras que estavam inundadas? Nesse momento, iniciou um pensamento matemático sobre essa problemática. Foram feitas novas demarcações a partir de cordas com nós em busca do ângulo reto implícito na construção dos retângulos que integravam os terrenos demarcados. Mais tarde, esses estudos seriam aprofundados e um novo conhecimento seria sistematizado em “Teorema de Pitágoras” (GIARDINETTO, 1997).

Cumprido retomar que, nos primórdios da humanidade,

o homem produziu um conhecimento matemático oriundo de suas necessidades, em níveis de experiências imediatas, elementares as quais foram essenciais para o aprofundamento de novas elaborações técnicas. A cada nova necessidade gerada pelo próprio ser humano, o enriquecimento de suas atividades ocasionava outros problemas a serem superados, o que acarretou um sucessivo aprofundamento do conhecimento matemático. Essa riqueza de conhecimentos constitui a essência da Matemática em seus campos de estudo: quantidades, espaços e grandezas.

As considerações enfatizadas até aqui revelam que, em decorrência do desenvolvimento humano ao longo do processo histórico, a formação de todo indivíduo já não basta em suas relações imediatas com outros homens. Assim, “a realidade tornou-se tão complexa ao ponto de a vida cotidiana não mais ser suficiente na formação do indivíduo” (GIARDINETTO, 2000, p.268). É desse modo que a escola surge como uma instituição social que possibilita ao homem o acesso às formas mais elaboradas do conhecimento, os quais vão para além do saber espontâneo atrelado à vida cotidiana, pois este limita o sujeito ao pragmatismo e imediatismo.

De certo, os conhecimentos matemáticos estão

presentes na vida cotidiana do sujeito desde que ele nasce e depende essencialmente do meio em que vive para assegurar sua sobrevivência e desenvolvimento. Esse processo se dá de uma forma não intencional para com o objeto. Para que a criança desenvolva suas máximas potencialidades, é preciso que ela se aproprie das formas mais elaboradas do conhecimento produzido pela humanidade, pois é na *escola*, pelas vias do ensino sistematizado, que é possível encontrar “as condições efetivas para o rompimento dos limites dados por aqueles conhecimentos obtidos no nível prático-utilitário” (GIARDINETTO, 1997, p.210).

Sob essa direção, adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como base para o trabalho com as crianças pequenas requer enxergar a apropriação do saber matemático como um processo sistematizado e intencional, superando o conhecimento prático-utilitário da criança acerca do conhecimento via a incorporação do saber mais desenvolvido dos conceitos matemáticos.

Desse modo, a matemática escolar configura-se como mediadora entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento matemático enquanto ciência, com o objetivo de garantir à criança o acesso às formas mais ricas do saber, isto é, a todo

conhecimento complexo que a vida cotidiana não propicia. Vale enfatizar que isso não significa cercear o pensamento da criança advindo das experiências sensíveis do cotidiano, uma vez que esse saber empírico fornece pré-elementos para o desenvolvimento da aprendizagem no âmbito escolar.

Assim sendo, a criança, ao ingressar na Educação Infantil, tem a oportunidade de superar as experiências sensíveis com vistas a obter um salto qualitativo no que se refere ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Cabe à escola a tarefa de promover e organizar atividades que permitam o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos infantis acerca do saber matemático.

12.2 ENCAMINHAMENTOS PROCEDIMENTAIS

A educação escolar, quando alicerçada no Materialismo Histórico Dialético, na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, assume o caráter educativo como um processo capaz de promover o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a aprendizagem dos conhecimentos científicos, produtos da síntese histórica das elaborações humanas, são fundamentais para o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores (sensação, percepção, pensamento, memória, imaginação, emoção, atenção, linguagem e sentimentos), ou seja, suas determinações tipicamente humanas que são movidas por mecanismos intencionais e ações conscientemente controladas, com origem e desenvolvimento nas relações sociais por meio da objetivação e apropriação da cultura material (objetos) e imaterial (conhecimentos).

Nessa direção, a Pedagogia Histórico-Crítica postula um ensino mediado, intencional e sistematizado dos conhecimentos que, produzidos pela humanidade em um determinado momento histórico e por um determinado grupo social, ultrapassou o tempo tornando-se, portanto, clássico:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2005, p. 13-14).

Essa abordagem reforça a necessidade de uma instituição: a escola, “cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 14), sendo o espaço adequado para se fazer a mediação entre o saber cotidiano, de

senso comum, e o saber científico, não cotidiano. Assim, a escola, por excelência, pode proporcionar um tipo de cognição que pensa a realidade para além das aparências, para além do imediato, promovendo a ampliação da visão de mundo por parte do sujeito que aprende. Em outras palavras, se faz necessário ensinar na escola aquilo que a criança não aprenderia fora dela: os saberes artísticos, filosóficos e científicos das máximas elaborações humanas.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica deve ser subordinada a um plano elaborado, estabelecido, traçado para promover nas crianças novas maneiras de ser, de pensar, de sentir e de comportar frente à realidade objetiva. Sob o mesmo ponto de vista, e amparada pelos pensamentos de Vigotski, Martins (2013b, p. 135) aponta:

[...] ao postular os conhecimentos historicamente sistematizados como objeto de ensino escolar, a pedagogia histórico-crítica está defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos

representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera - na acepção dialética do termo - o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo.

Com efeito, há de se valer de um trabalho pedagógico sequenciado, capaz de exprimir sua organicidade, que conduza a um fim previamente estabelecido. Deste modo, há a necessidade de um método que organize uma metodologia de ensino que busque a transformação do pensamento concreto em abstrato, da síntese à análise, do cotidiano ao não cotidiano, do empírico ao científico, supere a lógica-formal e esteja sempre em movimento, considerando que o conhecimento está sempre em transformação: avança, modifica, são superados, substituídos, pois tanto a realidade social quanto a natural está em movimento. Nas palavras de Saviani (2000, p.14):

“Ao analisar um fenômeno, observaremos nele uma concretude apenas aparente. É preciso captar sua essência; ultrapassar a cortina de fumaça para conhecer de fato o fenômeno. Aquilo que necessitamos conhecer em essência, isso sim, é verdadeiramente problema”.

Vislumbrar essa riqueza no processo de ensino e de

aprendizagem escolar incita visitar o movimento da elaboração do conhecimento por meio do método dialético, ao qual o professor necessita superar as aparências dos conteúdos, em direção ao domínio da totalidade do conceito a ser ensinado. Assim, cabe a ele, na posição de mediador da aprendizagem, selecionar do saber objetivo o que deverá ser ensinado às crianças: ou seja, de maneira resumida, quais os nexos conceituais que constituem determinado conhecimento são essenciais para sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que o domínio do conteúdo por parte do professor é ferramenta indispensável nesse processo ao passo que se propõe a estudar sobre a realidade dos fenômenos, exercício que segmenta, organiza essas partes, decompõe, recompõe, analisa as partes que o constituem; seu pensamento avança, alcança abstrações que possibilitam sair da visão caótica do todo (sincrética) para a síntese. Em suma, por meio da compreensão real dos fenômenos, o professor avança da síntese para a análise. Conseqüentemente, com esse entendimento, será possível a organização do ensino em um movimento contrário: ou seja, o professor, com o domínio da totalidade do conteúdo, será capaz de planejar uma seqüência de atividades em grau de complexidade crescente,

relacionando os conceitos necessários para que a criança supere a síncrese (saber atual do aluno em determinado conteúdo), por meio das mediações, corroborando efetivamente para as abstrações, tendo a síntese como ponto de chegada desse processo.

Desse modo, salienta-se que existe *processo de ensino e processo de aprendizagem*, estes dois polos não são únicos. Os dois não podem ter a mesma lógica, a saber: a ação do pensamento do professor não deve ser a mesma do aluno. O percurso lógico do planejamento do professor parte da totalidade, da síntese; o percurso lógico do pensamento da criança, da aprendizagem, parte da síncrese do conteúdo. Outra questão a se destacar é que as mediações de ensino é que proporcionam a aprendizagem ou não dos conteúdos, “trata-se assim, de uma condição externa que internalizada, potencializa o ato de trabalho” (MARTINS, 2013b, p. 133), assim, não se pode desconsiderar o percurso realizado pela criança nas atividades, o que está por detrás do seu pensamento, o que já domina, o que está em vias de dominar e o que, no momento, está além das suas capacidades para efetuar possível redirecionamento do planejamento.

Após esses apontamentos gerais sobre o planejamento de ensino, e reafirmando a superação do espontaneísmo, acrescentamos a relação do conteúdo a ser ensinado com a forma sustentada pelo método dialético, sistematizada por uma diversidade de ações, e o destinatário enquanto um indivíduo social, que se desenvolve por meio da apropriação do que lhe for ofertado em cada período da vida. Especificamente, abordamos, conforme indica Martins, (2013, p. 297):

“A tríade forma-conteúdo-destinatário se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

E ainda:

Cada objetivo traçado em um planejamento deve considerar o sujeito a quem se destina aquele conteúdo, o desenvolvimento conquistado por ele até então e as peculiaridades de sua faixa etária, sobretudo por sabermos que o desenvolvimento infantil não é garantido por fatores naturais, a exemplo da idade cronológica, mas por condições sociais de vida e de educação. Em função dessa articulação, se estabelecem os recursos e os procedimentos que serão utilizados e as formas de avaliação da aprendizagem. (MARTINS, 2015, p. 20 e 21)

À vista disso, retomemos, de forma sucinta, algumas especificidades acerca da periodização do desenvolvimento já descrita neste documento. Utilizaremos como referência a nomenclatura: bebês (0 a 1 ano), crianças bem pequenas (de 1 a 3 anos) e crianças pequenas (de 4 a 5 anos). Sobre os bebês, destaca-se que a atividade de comunicação direta entre eles e os adultos, opera emocionalmente para a satisfação/insatisfação de necessidades orgânicas, demonstra reações resultantes da relação com o entorno físico e social e expressa primeiras impressões de vontade própria. As crianças bem pequenas apresentam como atividade-guia o aspecto objetual manipulatório, com acentuadas transformações nas relações com a realidade externa e com as pessoas, sendo que os objetos deixam de ser simplesmente estímulos sensoriais e se tornam objetos de exploração. Já como atividade-guia, as crianças pequenas se detêm às brincadeiras de papéis sociais, conquistam relativa autonomia e maior consciência de si mesmo, vê a protagonização como uma forma de inserção social e recurso para a compreensão afetivo-cognitiva do mundo, avançando para os primeiros indícios de pensamento e comportamentos mais autônomos e busca pela compreensão da lógica própria à vida real.

Tecidas essas proposições, prosseguiremos nossas atenções para a matemática vista enquanto ciência que se ocupa das propriedades abstratas e generalizadas dos objetos e das suas relações; que, por seu desenvolvimento lógico-histórico, edifica a ampliação da visão parcial, fragmentada à visão de totalidade dos fenômenos, organizando o pensamento por meio de operações lógicas (da síncrese à síntese por meio da análise). Trata-se de uma área de conhecimento formada por uma linguagem própria, que continua sendo elaborada em um movimento dialético de incorporação por superação, mas essa ciência não expressa a realidade de forma isolada, uma vez que a atividade humana se faz pelas relações entre várias esferas: vida cotidiana, ciência, arte, filosofia e política.

Desse legado, especificando os conteúdos matemáticos, há de se definir quais são essenciais a serem ensinados às crianças, os que de fato possibilitam a formação do pensamento teórico: isto é, deve-se elencar primeiramente o conteúdo a ser ensinado e depois a forma, fazendo a articulação com a história do desenvolvimento dos conceitos que geraram e sustentam esse conteúdo, portanto resgatar o desenvolvimento lógico-histórico dos conceitos. Isso não significa reproduzir pura e simplesmente a história como

solução para todos os problemas do ensino, como ressalta Duarte (1987), mas elaborar o planejamento estruturado na dialética lógico-histórico dessa produção. Como afirma Duarte (1987, p. 14):

[...] a utilização intencional pelo educador da relação entre o lógico e o histórico é fundamental e decisiva (embora não suficiente) para a elaboração e concretização de uma sequência de ensino-aprendizagem coerente com seus objetivos, à medida em que essa relação possibilita a seleção daquelas etapas essenciais da evolução histórica do conteúdo matemático, que deverão ser reproduzidas na aprendizagem da lógica desse conteúdo’.

E, certamente, comungamos com Moraes, (2010, p. 4-5) ao qual defende que:

“A organização do ensino se constitui em uma das principais funções do professor. Nesse sentido, consideramos que a atividade principal do professor é a organização das intervenções pedagógicas com vistas à aprendizagem dos escolares e, conseqüentemente, seu desenvolvimento psicológico”.

A fim de corroborar com o processo de ensino e de aprendizagem com vistas ao processo de humanização aqui entendido a partir do materialismo histórico dialético,

discorreremos, sem a intenção de esgotar as possibilidades de abordagens e encaminhamentos, algumas orientações procedimentais inerentes ao ensino dos conhecimentos matemáticos para crianças no processo de desenvolvimento na Educação Infantil. Organizamos os conteúdos classificando-os por eixos estruturantes, denominados: Números e Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Estatística e Probabilidade. Porém, reafirmamos que o processo de elaboração conceitual em situação de ensino é abrangente, pois cada conceito matemático tem sua especificidade, além de estarem articulados a outros, constituindo um sistema de conceitos. Consideramos também que a internalização dos conceitos ensinados para a criança não ocorre em sua totalidade em um único momento: há uma evolução gradativa nesse processo, com avanços e retrocessos, fato que sinaliza a importância de retomar e avançar com os conteúdos em grau de complexidade crescente.

Essa compreensão de desenvolvimento, com início no nascimento do indivíduo, influenciado pelas suas relações sociais capazes de superar suas bases biológicas, impulsiona à estruturação do trabalho pedagógico com os

conhecimentos matemáticos na escola de Educação Infantil, centralizada nas especificidades da periodização do desenvolvimento já referenciado.

Diante disso, e considerando que o processo de desenvolvimento psíquico humano se inicia ao nascer, destacamos a importância da qualidade nas relações do bebê com o adulto que, na escola, se dá por meio de atividades direcionadas ao cumprimento de objetivos voltados diretamente ao desenvolvimento da esfera afetiva. Por meio da linguagem e exploração de diversos objetos, o mundo lhe será apresentado e, ao experimentar sensações diversas, ocorrerão estímulos que favorecem o desenvolvimento das sensações (visão, audição, paladar, olfato e tato), bases das operações mentais. Desse modo:

A função do professor que trabalha com criança no primeiro ano de vida é apresentar, por meio da linguagem, gestual, oral e expressiva, os fenômenos e objetos que compõem a realidade concreta, na qual o bebê está inserido. Esse mundo exterior é rico e repleto de conteúdos que serão, progressivamente, instrumentos simbólicos e físicos apropriados pela criança. Essa riqueza de conteúdos se manifesta, também, nas relações matemáticas de grandezas por meio dos conceitos de semelhanças e diferenças [...]. Esses conteúdos serão

vivenciados pelos bebês em diferentes situações didáticas, as quais são possibilitadas por uma instituição educativa. [...]. O contato do bebê com as referidas relações matemáticas ocorre por meio de objetos e imagens capazes de gerar na criança estímulos sensoriais [...] (ARRAIS, et al., 2017, p. 94).

As autoras ainda complementam as possíveis ações pedagógicas com os bebês, fazendo uma ressalva:

[...] no berçário o objetivo do professor não é ensinar, por meio de transmissão direta e oral, conceitos científicos matemáticos para crianças tão pequenas, mas cabe a ele, na ação compartilhada com o bebê, possibilitar experiências sensoriais envolvendo as variações das diferentes grandezas matemáticas (comprimento, distância, tempo, quantidade, capacidade, volume, forma), potencializando a linguagem matemática, pelo uso de um sistema simbólico que quantifica e explica o mundo externo à criança. O objetivo é transformar as impressões sensoriais do bebê em expressões verbais, com vistas à promoção do desenvolvimento psíquico. (ARRAIS, et al., 2017, p. 94).

Inserido nesse processo, o bebê começa a assimilar as maneiras humanas de se comunicar e se comportar, superando seu estado inicial de vida que não apresentava teor de comunicação para a necessidade de se expressar, gerada pela interação com o adulto. Nesse movimento, enfatizamos a

necessidade de comunicação como geradora principal do desenvolvimento da linguagem, sendo esta organizativa do pensamento e da memória.

Fotografia 1: Bebês explorando materiais diversos por meio das sensações.



Fonte: CMEI Munhoz Zerbetto (2019).

Fotografia 2: Bebê manipulando blocos de montagem.



Fonte: CMEI Jamile Aiub Haully (2020).

Ressalta-se, portanto, que o desenvolvimento do bebê se ampara em conquistas cognitivas e físicas que suscitam novas necessidades delineando, assim, ao final do primeiro ano de vida, transformações qualitativas nas relações com o adulto e com os objetos. Nesse período, até por volta dos três

anos, a criança bem pequena apresenta atividade objetal manipulatória como dominante, ou seja, passa, gradativamente, ao estabelecimento da incorporação do uso social dos objetos e o modo como os adultos atuam sobre eles. “Os objetos, como instrumentos culturais, medeiam a relação da criança com o mundo” (ARRAIS, et al., 2017, p. 94). Em se tratando do desenvolvimento do pensamento matemático, esse período se destaca pela exploração dos espaços, das formas, das grandezas e dos números por intermédio de ações sensoriais, manipulatórias e de imitação de movimentos.

Fotografia 3 e 4: Criança bem pequena explorando a representação do uso social do número como código.



Fonte: CMEI Joana Benaducci Martin (2019).

Há um ordenamento lógico marcado pela percepção direta com o objeto que será superado com as mediações que potencializam o domínio dessas relações com vistas às futuras abstrações e generalizações. Dessa forma, a criança passa a utilizar instrumentos simbólicos para operar no campo da matemática e nas outras áreas de conhecimento.

Avançando um pouco mais acerca dos princípios relativos ao desenvolvimento psíquico, estendemos a defesa desse ensino mediado e intencional para as crianças pequenas, cuja atividade dominante se caracteriza pelo jogo de papéis. Ressalta-se que essa atividade foi gerada no interior da atividade objetual, pois quando a criança domina as ações com os objetos inicia-se a formação das premissas para o jogo de papéis (PASQUALINI, 2013). Funda-se, nessa fase, o interesse pelo protagonismo que sustenta o lúdico ao mesmo tempo que se estrutura por meio de regras, ou seja, há relação entre a regra e o papel que a criança representa, mesmo que limitada pois dependem do conteúdo do papel que será representado (ELKONIN, 2009). Seu uso no ambiente escolar torna-se um meio para o processo de ensino e de aprendizagem na Educação Infantil capaz de ampliar o campo perceptivo das suas relações sociais, influenciando em seu

comportamento e na forma lógica de organizar seu pensamento frente às situações-problemas.

Assumindo essa abordagem, a organização do ensino dos conhecimentos matemáticos ultrapassa a mera repetição do cotidiano e de signos cristalizados. Assim, toda atividade de ensino elaborada deve ser sustentada teoricamente e articular os conceitos matemáticos. Tais considerações rompem as aparências. Nessa defesa:

[...] a ideia que trabalhar com a matemática pressupõe ações que as crianças realizam contagem e expressem essa contagem pelos dez signos matemáticos (algarismos), ou mesmo as operações matemáticas. Precisamos deixar claro que esse é o modo mais elaborado que o homem encontrou para o controle de quantidade – as sínteses. No entanto, para a criança utilizar-se dessas estratégias de cálculos e os signos matemáticos ela precisa apropriar-se das ideias fundamentais sobre as relações entre as grandezas, formas e espaço. É muito restrito quando o ensino de matemática focaliza apenas nos algoritmos ou mesmo na recitação da sequência numérica, até porque perde a essência do ensino de matemática, bem como perde-se a criança (MORAES et al s.d., p. 5, *apud* ARRAIS, et al., 2013, p. 3).

Não raro, constata-se essa forma de organizar o ensino e agir nos âmbitos escolares. Mas, com as reflexões

propostas neste texto, que não se encerram por fazerem parte de um momento histórico e objetivo passíveis de análise, complementação e reelaboração, pretende-se colaborar com o efetivo processo de ensino e de aprendizagem sustentado pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-cultural, contribuindo para o entendimento da ciência matemática como um instrumento simbólico que potencializa o pensamento humano.

Conceber essa visão do movimento matemático na educação escolar norteia a organização do ensino na Educação Infantil envolvendo as crianças na apropriação de conteúdos de formação operacional que, por um lado, exercem influência indireta na formação de conceitos, e por outro, favorecem diretamente a formação de processos psicológicos inatos, engendrando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desenvolvidas pelos conhecimentos de formação teórica. Por esse mesmo ponto de vista, Rosa e Matos (2018, p. 75), amparados por Davydov (1982), salientam que:

“O processo de abstração e generalização ocorre com o auxílio de um sistema de símbolos constituído por significações aritméticas, algébricas e geométricas inter-relacionadas no movimento de redução do concreto ao abstrato,

bem como de ascensão do abstrato ao concreto. O movimento de redução e ascensão e suas significações só são objetivadas a partir de um ensino organizado com tal finalidade”.

Assim, ao compreender esse processo de evolução do desenvolvimento da criança, o professor porta-se como mediador potencial. No caso das atividades relativas aos bebês, o professor estabelece, num primeiro momento, a comunicação emocional direta com eles, intensificando a fala, os gestos e as expressões. Num segundo momento, com a evolução motora se ordenando com seu crescimento físico e com a presença de manifestações de interesses para a manipulação de objetos e brinquedos, o professor passa a acrescentar em seu planejamento de ensino uma variedade desses recursos que incidem nas sensações:

Para o recém-nascido, a fonte primária do conhecimento sobre o mundo está nas sensações, por isso, para propiciar o desenvolvimento dessa função psíquica no bebê, é necessário que o adulto ou professor apresente diversos objetos, nomeando-os, demonstrando os seus usos sociais. Para possibilitar a concentração visual e os movimentos das mãos do bebê é fundamental que no berçário o professor selecione objetos e imagens diversificadas, que possibilite a exploração sensorial do bebê [...]. (ARRAIS, 2017, p. 93)

Como exemplos, podemos citar experimentos envolvendo diferentes texturas, cores, espessuras, formas, temperaturas, massas e tamanhos, impulsionando as ações de olhar, cheirar, sacudir, apertar, morder, rasgar, ouvir, degustar, reconhecer espaços, se locomover, inserir-se na rotina diária, entender manifestações de afirmação e negação.

A partir do primeiro ano de vida até por volta dos três anos, a criança passa por uma grande trajetória, visto que cada vez mais manipula corretamente os objetos, se move com autonomia, fala e se orienta de maneira consciente e manifesta iniciativas em suas relações sociais. O ato de andar, se mover e falar promove decisivo salto qualitativo em seu desenvolvimento e, conseqüentemente, em seu pensamento. Nesse período, as crianças expressam conhecimentos matemáticos advindo do convívio cotidiano, principalmente os relacionados aos conhecimentos numéricos. Giardinetto e Mariani (2007, p. 197) confirmam:

“[...] Nessa faixa etária, os blocos de construção, brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carrinhos ou outros brinquedos de puxar e empurrar se constituem em recursos básicos que poderão contribuir para o desenvolvimento das noções matemáticas como: empurrar os carrinhos para frente, para trás,

passar por baixo de uma “ponte”, por cima, alinhar todos ao lado de uma caixa, dentro, fora etc. Também já é possível propor o desenvolvimento de várias brincadeiras que tenham que: correr, trepar, agachar, levantar e, principalmente, sugerir a exploração da contagem numérica [...]”.

Fotografia 5, 6 e 7: Crianças pequenas em atividades de orientação e direção.



Fonte: CMEI Maria Magdalena Carvalho Correia (2019).

Dessa afirmação, podemos salientar a importância da exploração dos objetos e do próprio corpo no espaço. Quanto aos objetos, o olhar para o planejamento se concentra, por exemplo, em suas características físicas e propriedades pela formação de sequências, récita numérica, contagem e comparação, dentre elas: muito, pouco, um, nenhum, grande/pequeno, grosso/fino, cheio/vazio, leve/pesado,

quente/frio; na exploração do próprio corpo no espaço, nas atividades que relacionam o antes/depois, perto/longe, agora/mais tarde/daqui a pouco e devagar/pressa. Além disso, os conceitos de localização, orientação e direção.

Considerando a atividade guia de crianças pequenas como sendo as brincadeiras de papéis sociais que possibilitam experiências do mundo adulto por meio de representações imaginativas, observamos, nesse período, outro grande avanço no desenvolvimento integral da criança, pois estabelecem relações com os adultos e com seus pares de maneira mais coesa, realizam ações e criam regras pertinentes ao conteúdo do jogo, apresentam movimentos físicos mais coordenados e ampliação vocabular, como também relatam fatos que refinam e ampliam suas ações e capacidade de operar com outros tipos de jogos.

Inúmeros são os jogos que o professor poderá optar para compor seu planejamento para o ensino de Matemática, no entanto, o “[...] propósito decide o jogo e justifica a atividade” (VIGOTSKI, 1984, p. 123) sendo imprescindível direcionar o movimento do jogo. Integra-se, no rol de atividades, os jogos corporais, de mesa, de perseguição, simbólicos, brincadeiras

de roda, entre outras. Referente aos jogos, concordamos com Giardinetto e Mariani (2007, P. 198), quando dizem que:

“[...] Ao brincar de escritório, lojinha, mercado, feira ou mesmo casinha (quando as crianças fazem as listas de compras para a casa, ou organizam o espaço da brincadeira), os conhecimentos matemáticos são imprescindíveis e assumem papéis de grande relevância. Ao utilizar o telefone, registrando os números, ao colocar preços nos produtos, da loja ou do mercado, dialogando com o outro, discutindo a compra, o pagamento, o troco (imitando o adulto), a criança estará de alguma forma organizando suas estruturas cognitivas matemáticas”.

Fotografia 8: Crianças pequenas experienciando a função social de cuidador.



Fonte: CMEI Prefeito Eustachio Sellmann (2019).

A linguagem matemática está presente nessas relações, expressas nas ações e manifestações do pensamento da criança acerca do uso social dos objetos e também em seu imaginário infantil, na realização de substituição das suas funções, por exemplo, um pente pode simbolizar um avião.

Fotografia 9: Jogo da velha.



Fonte: CMEI Prefeito Eustachio Sellmann (2019).

Fotografia 10: Jankenpon.



Fonte: Escola Municipal Olavo Soares Barros (2019).

Envolvidas nessas ações, a criança observa seu entorno, cria regras, levanta hipóteses, elabora estratégias, age, se reestrutura e elabora outras proposições perante os novos desafios. Com essa finalidade, o uso de jogos como estratégia de ensino no campo matemático demanda conteúdo, objetivo, intencionalidade e mediação para contribuir com o desenvolvimento da criança.

Fotografia 11: Jogo do elástico.



Fonte: CMEI Prefeito Eustachio Sellmann (2019).

Fotografia 12: Jogo Twister (adaptado).



Fonte: CMEI Prefeito Eustachio Sellmann (2019).

Discorridas essas assertivas, retomamos os eixos estruturantes dos conteúdos postos neste documento que foram assim denominados: Números e Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Estatística e Probabilidade. Temos como propósito, neste momento, expor brevemente algumas especificidades de cada um, porém, já reafirmando que há um movimento de articulação entre os conteúdos de cada eixo e entre eles, de maneira a vislumbrar o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem matemática nos campos das quantidades, espaços e grandezas. Assim, o estudo das quantidades subsidiará a aprendizagem da Aritmética, o estudo dos espaços sustentará a aprendizagem da Geometria, e as Grandezas fundamentarão a integração da Geometria

com a Aritmética. Nesse viés, para consolidar o ensino dos conceitos matemáticos com vistas à sua apropriação pela criança, Lorenzato (2011, p. 25) ressalta que o professor deve conhecer os sete processos mentais básicos que articulam a aprendizagem matemática, sendo eles: a correspondência, a comparação, a classificação, a sequenciação, a seriação, a inclusão e a conservação. Esse mesmo autor salienta que se faz necessário abordar os mesmos conteúdos de variadas formas e em diversos momentos “pois é justamente essa diversificação de atividades, experiências e contextos, a respeito de um mesmo conceito, que favorece a formação do conceito que está sendo construído pela criança” (LORENZATO, 2011, p. 29).

Fotografias 13 e 14: Atividade de sequência.



Fonte: CMEI Prefeito Archimedes Climério Mozer (2019).

De certo, as crianças desde muito pequenas convivem socialmente, na vida cotidiana, com situações que envolvem conhecimentos matemáticos, porém o desafio da escola é superar esses conhecimentos por meio do desenvolvimento de operações mentais abstratas.

Fotografias 15 e 16: Atividade de sequência.



Fonte: CMEI Waldomiro Moreira Gomes (2020).

No campo numérico, as crianças fazem tentativas de recitação de uma sequência numérica, de contagem de objetos, bem como observam representações simbólicas dos números. Isso não significa que ela domina esse campo, no entanto, para que a criança compreenda o que é o número e opere com eles, os princípios tácitos desse conceito precisam ser explorados. Dentre eles, são imprescindíveis: o senso numérico, a correspondência biunívoca, a sequenciação, os

símbolos, os agrupamentos, o valor posicional, as ideias das operações e as representações dos números naturais utilizadas para quantificar, ordenar, codificar e medir. De acordo com Ferro (2016, p. 55),

“Esses conceitos não aparecem soltos, mas, sim, articulados no processo de controle de quantidades, diferentes grandezas e formas. Para isso, a criança precisa compreender a necessidade de utilização da contagem oral em diferentes situações e das suas diferentes formas de representação”.

Fotografias 20 e 21: Ação de contagem de unidades e pares.



Fonte: CMEI Joana Benaducci Martin (2019).

Fotografias 17, 18 e 19: Atividades relacionadas ao campo numérico.



Fonte: CMEI Prefeito Archimedes Climério Mozer (2020).



Fonte: CMEI Aquarela (2018).



Fonte: CMEI Balão Mágico (2020).

Fotografias 22 e 23: Ação de contagem com agrupamento.



Fonte: CMEI Joana Benaducci Martin (2019).

Ao explorar o eixo das Grandezas e Medidas, abarcamos o conceito de grandezas que é algo “que pode ser medido, como comprimento, tempo, área, volume, massa e capacidade” (CAMBÉ, 2016, p. 666). Acrescentamos outros exemplos de grandezas, tais como: valor, intensidade, eletricidade, temperatura e velocidade. Elas se referem às qualidades dos objetos, atributos que, quando são comuns entre diferentes objetos, permitem a comparação entre eles, possibilitando sua mensuração. Em outras palavras, o ato de medir algo envolve a comparação de duas grandezas de mesma espécie, como: capacidade com capacidade e temperatura com temperatura, além de quantificar o que foi medido. Na Educação Infantil, a importância se dá no envolvimento das crianças em atividades que provoquem a necessidade de realizar comparações, de medir, de experienciar medições com unidades de medidas não convencionais, estabelecendo a análise das diferentes medidas encontradas para o mesmo objeto medido em decorrência da unidade de medida escolhida: movimento esse percorrido pela humanidade, a qual gerou a necessidade de medidas padronizadas como síntese dos conceitos de Grandezas e Medidas.

Fotografia 24: Medidas de capacidade.



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2019).

Fotografia 25: Atividades com músicas



Fonte: CMEI Munhoz Zerbetto (2018).

Fotografias 26 e 27: Atividades com músicas.



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2018).

Compete entender que as grandezas se diferem em discretas e contínuas, sendo conceitos basilares para duas operações matemáticas: contar e medir. Consideram-se grandezas discretas aquelas que são contáveis, como quantidade de bonecas, de bolas, de carrinhos e de quebra-cabeças de uma brinquedoteca. Já as grandezas contínuas são aquelas as quais medimos, como a massa e a temperatura. Essas duas grandezas se relacionam e, ao observar o desenvolvimento lógico-histórico das grandezas e medidas, pode-se verificar que muitos conteúdos foram gerados por essa interação. Portanto, um ensino que aborda

as duas grandezas resgata esse movimento lógico-histórico em sua concretude.

Fotografia 28: Bola ao alvo



Fonte: CMEI José Sestário (2020).

Tomamos também como essencial ao desenvolvimento psíquico da criança, a exploração do espaço que se compõe pelas relações de orientação, localização e movimentação de seu corpo, dos seus pares, dos adultos, dos demais animais e dos objetos nos espaços ocupados. Para valer-se de um planejamento de ensino que proporciona o aprimoramento dessas relações, este deve considerar que:

[...] a criança precisa colocar objetos e pessoas em determinado espaço, percebendo o lugar que ocupa; identificar pontos de referência, situando-se e deslocando-se no ambiente físico (em cima/embaixo; frente, atrás, de lado, mais perto/longe, no meio, fora/dentro, uma volta, contrário, mesmo sentido); descrever percursos e trajetos curtos, percebendo distâncias e obstáculos [...]. (FERRO, 2016, p. 56).

Com essas ações, a criança explora diferentes relações espaciais e, aos poucos, por meio da comunicação e da representação, vai conquistando autonomia, se instrumentalizando e superando o real sensível a caminho do abstrato, dominando os espaços vividos.

Fotografias 31 e 32: Crianças explorando o espaço.



Fonte: CMEI Beato Antônio Frederico Ozanam (2020).



Fonte: CMEI José Sestário (2019).

Fotografias 29 e 30: Crianças explorando o espaço.



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2019).

Fotografia 33: Atividades com figuras geométricas.



Fonte: CMEI Padre José Luís Nieto Ochoa de Ocari

Outros conceitos geométricos importantes para o ensino na Educação Infantil se referem à exploração e apropriação das formas geométricas espaciais características dos objetos e da natureza, bem como das figuras planas e suas propriedades, ou seja, seus aspectos a partir da tridimensionalidade e da bidimensionalidade.

Fotografias 34 e 35. Atividades com figuras geométricas.



Fonte: CMEI Hugo Gonçalves (2019).

Na linguagem matemática, também se inserem questões afetas à Estatística e à Probabilidade que, na Educação Infantil, deve se deter aos aspectos relacionados à sua função social de comunicação e forma de representação das informações e dados de uma pesquisa por meio de esquemas, tabelas e gráficos. O trabalho desenvolvido nesse campo da Matemática também inclui a exploração das

possibilidades de ocorrência de um evento, bem como suas análises acerca de hipóteses levantadas.

Fotografias 36 e 37: Tratamento da informação.



Fonte: CMEI José Sestário (2019).



Fonte: CMEI A Sementinha (2019).

Fotografia 38: Combinação.



Fonte: CMEI A Sementinha (2019).

Fotografia 39: Raciocínio Probabilístico.



Fonte: Escola Municipal Olavo Soares Barros (2019).

Por ora, para concluir nossas reflexões acerca do processo de ensino e de aprendizagem dos conhecimentos matemáticos na Educação Infantil, reiteramos que:

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de ação que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objetivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do coletivo. (MOURA, 2007, p. 62).

Diante do exposto, consideramos que o ensino de Matemática na Educação Infantil demanda, sobretudo, que os professores dominem os conteúdos a serem ensinados, para que assim encontrem as melhores formas de fazê-lo, levando-se em conta os destinatários.

12.3 ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA

12.3.1 Organizador Curricular de Matemática para Bebês e Crianças bem Pequenas – 0 a 3 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)							
Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações							
Campos de experiências complementares: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação.							
	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Processos mentais básicos ✓ Comparação ✓ Classificação ✓ Sequenciação ✓ Seriação ✓ Inclusão ✓ Correspondência 	Identificar características físicas dos objetos, como: cor, textura, forma, espessura, temperatura, massa e tamanho.	I	I	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar situações que possibilitam à criança o manuseio de objetos e materiais diversos por meio da manipulação mediada pelo professor, estimulando as sensações táteis, visuais, auditivas, olfativas e de paladares; consolidando-se a captação de imagens, sons, sabores, odores e toques, garantindo a percepção de todo o ambiente e a ação no meio. ➤ Propor experimentos sensoriais (olhar, cheirar, sacudir, apertar, morder, rasgar, ouvir, degustar, dentre outras possibilidades), por meio da manipulação de materiais. ➤ Explorar sensorialmente objetos e materiais diversos. ➤ Incitar a exploração de diversos objetos fazendo a distinção entre eles acerca de seu uso social. ➤ Utilizar materiais de diferentes tamanhos, espessuras, formas, cores, texturas, comprimentos, alturas, composição, aroma, consistências, massas, volumes, odores, sons etc., em organização de espaços que ofereçam o desenvolvimento das sensações e percepções de formas variadas e em grau de complexidade crescente. Ex.: uso de caixas e
		Realizar a tentativa de descrever algumas características dos objetos físicos.	I	I	A	A	
		Discriminar os atributos dos objetos destacando semelhanças e diferenças.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação.

	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS		Identificar as características físicas, propriedades, semelhanças e diferenças entre os objetos.			I	I	recipientes (baldes, copos, canecas, bacias, bandejas, canos de PVC, blocos de montar, pinos de encaixe, bolas, cones etc.), de diferentes tamanhos, cores e formatos para as ações de jogar, pegar, soltar, encaixar, desencaixar, montar, desmontar, empilhar, desempilhar, tirar, colocar, pular, atravessar, esconder, entrar, sair, subir, descer, puxar, empurrar, rolar, encher, esvaziar, flutuar, afundar, deslizar, derrubar, juntar, separar, entre outras.
		Estabelecer relações entre diversos objetos distinguindo sua função social.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estimular experiências de exploração de objetos para parear, rosquear, tampar e combinar, utilizando materiais como panelinhas e tampas de diferentes tamanho e cores, xícaras e pires, parafusos e porcas de diversas polegadas. ➤ Conduzir momentos voltados para a comparação de variados sabores e odores, por meio da observação, manipulação e degustação de alimentos com cores e consistência diferentes.
		Criar subgrupos de grupos a partir de características estabelecidas pelo professor.				I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar situações as quais as crianças possam observar, comparar e agir sobre objetos que produzem sons, luz e sombra. ➤ Orientar brincadeiras de procura a objetos escondidos, por exemplo: caça ao tesouro, contagem de histórias que inicie ou finalize com a proposta de descoberta ou encontro de objetos dadas suas características. ➤ Envolver as crianças na organização de espaços, com situações que demandam comparação, classificação e seriação de objetos e brinquedos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação.

	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS		Reproduzir uma série simples.				I	<p>de acordo com critérios, como: formato, cor, espessura, tamanho, textura, massa, volume e consistência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nomear atributos de objetos, suas características, semelhanças e diferenças. ➤ Planejar momentos em que a criança observa e faz tentativas de identificação e descrição de semelhanças e diferenças entre objetos.
		Formar sequências de objetos.		I	I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propiciar situações de agrupamentos de objetos e brinquedos em que a criança seleciona-os respeitando critérios, tais como: tamanho, massa, forma, cor, textura, dentre outras possibilidades. ➤ Articular momentos para a organização de novos arranjos de grupos (subgrupos), partindo do estabelecimento de diferentes critérios, permitindo a observação e tentativas de formação dos novos conjuntos pela ação das crianças.
		Relacionar elementos entre conjuntos.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compor diferentes séries de objetos e estimular a reprodução destas pelas crianças. ➤ Coordenar ações dirigidas para que as crianças possam formar sequências de objetos, por exemplo: sequência de animais, bonecas, bolas, carrinhos, talheres, panelas, tampas, pedrinhas, gravetos, bolinhas, etc. ➤ Encaminhar atividades que exploram diferentes formas de agrupamentos. ➤ Comparar objetos de conjuntos distintos, estabelecendo relações entre eles dando significado à sua inclusão em cada grupo.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Números ✓ Noções básicas de quantidades: muito, pouco, um, nenhum 	Adquirir noções básicas de quantidade.					<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer comunicação intencional e sistematizada com a criança por meio de linguagem verbal, não-verbal e mistas, relacionando e comparando quantidades. Explorar objetos e imagens que favoreçam o desenvolvimento das sensações para gerar a percepção numérica (número sentido e percebido - não abstrato). Contar e quantificar diferentes quantidades utilizando, por exemplo, classificações pautadas em diferentes atributos (organização de grupos de alunos pela cor dos cabelos, tipo de calçado, vestimenta, preferência por alimentos ou brinquedos). Registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos, etc.). Estimular a observação de contagens realizadas pelo professor. Proporcionar situações que demonstrem a necessidade de contar. Incitar a percepção visual de pequenas quantidades. Pronunciar a sequência padrão de palavras-número na ordem correta utilizando cantigas, literatura, jogos e brincadeiras, promovendo o desenvolvimento da memória nas crianças. Associar elementos às quantidades e quantidades aos elementos por
		Estabelecer comparação entre quantidades.		I	I	I	
	<ul style="list-style-type: none"> Récita numérica 	Oralizar a sequência numérica dos números naturais.		I	I	I	
	<ul style="list-style-type: none"> Contagem 	Realizar agrupamentos de elementos da mesma natureza em quantidades preestabelecidas.		I	I	I	
		Realizar agrupamentos de diferentes objetos e materiais em quantidades preestabelecidas.		I	I	I	
		Realizar contagens por meio de jogos, brincadeiras e cantigas.		I	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Representação de quantidades utilizando a forma convencional e não convencional 	Contato visual com registros de quantidades realizadas pelo professor.		I	I	A	<p>meio de atividades de agrupamentos, contagens, cantigas, literatura, jogos e brincadeiras, possibilitando a observação e participação das crianças nessas ações.</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica de quantidades discretas. Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica de posição, como: de objetos, pessoas e dias da semana, em uma sucessão ordenada. Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica de código, como: numeração de calçados, placa de carro, número de celular, de residência, linha de transporte coletivo, senhas, dentre outros. Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica relacionada às medidas.
	<ul style="list-style-type: none"> Cardinalidade Ordinalidade Código Medida 	Identificar números em situações de uso sociais (quantidade, ordenação, código e medida).			I	I	
	<ul style="list-style-type: none"> Operações ✓ Ideias quantitativas da adição ✓ Ideias quantitativas da subtração 	Conhecer a ideia de juntar envolvida na adição.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> Realizar atividades orais e de manipulação de objetos que envolvam as ideias de adição (juntar) e subtração (tirar) para proporcionar a observação do movimento operatório envolvido nessas ideias.
	Conhecer a ideia de tirar envolvida na subtração.			I	I		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas de medidas ✓ Medidas não padronizadas de comprimento, tempo, massa e capacidade 	Conhecer medidas não padronizadas.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar experiências sensoriais envolvendo as variações das diferentes grandezas: comprimento, massa, capacidade e tempo, realizando também comparações entre grandezas de mesma natureza. ➤ Distinguir qual característica do objeto será medida e/ou comparada (o que se quer medir?) e relacioná-la a uma unidade de medida adequada à ação. ➤ Oralizar e propor atividades para a criança observar e realizar tentativas de comparação, organização de grupos e formação de séries, utilizando objetos com formas e cores iguais/diferentes, mas com comprimentos diferentes. Ex.: palmo, passos, barbante, linha, régua de papel, gravetos, palitos, hastes etc. ➤ Planejar ações que conduzam as crianças à participação no uso de medidas não padronizadas, observando, testando e fazendo comparações diretas entre objetos quanto às suas massas. Por exemplo: na ação de deslocamento de objetos, sensação de “mais leve”, “mais pesado” por meio do uso das mãos e da observação do seu volume.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS							<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver atividades que promovam a percepção e a experimentação pelos alunos de encher e esvaziar objetos com líquidos e sólidos, com tentativas de comparação de suas capacidades (quanto cabe), tais como: mesma quantidade, maior ou menor quantidades. ➤ Organizar uma rotina de atividades com intervalos de tempo diferenciados, aprimorando a percepção da sua passagem e relatividade. ➤ Introduzir noções de intervalos de tempo por meio de ações realizadas em períodos diversos. Por exemplo: realizadas no período matutino, vespertino, noturno, antes e após o banho, antes/durante/após o recreio, período de refeições, entre as refeições, chegada e saída da escola. ➤ Contemplar ações prevendo padrão, regularidade, ritmo, comparação temporal (pouco, muito e mesmo tempo) podendo utilizar recursos como: músicas, literatura, jogos, tempo de germinação e crescimento de plantas.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de comprimento ✓ Grande/pequeno ✓ Grosso/fino ✓ Perto/longe 	Ter noção dos instrumentos de medida de comprimento padronizadas (metro).			-	-	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mostrar para as crianças diferentes instrumentos de medida de comprimento de nossa cultura: régua, trena e fita métrica.
		Comparar, organizar e classificar objetos seguindo critérios de comprimento.			-	-	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades de exploração do espaço a partir da comunicação com as crianças, manipulação de objetos, correspondência, comparação de tamanhos, como: grande/pequeno; distância: perto/longe; e espessura: grosso/fino. ➤ Propiciar atividades que levem as crianças à realização de tentativas de verbalização dos atributos dos objetos, atentando-se às suas características e propriedades, tais como: leve/pesado, grande/pequeno, grosso/fino. ➤ Organizar objetos pela sala de aula e pedir para que as crianças identifiquem-os de acordo com suas posições, indagando-os: "Qual é o objeto que está mais perto da porta?", "Qual objeto está mais longe do(a) professor(a)?" etc. ➤ Dispor objetos ao alcance das crianças para que façam tentativas para obtê-los, reconhecimento e pega, atendendo aos comandos do professor. Por exemplo: "aponte a tampa maior", "pegue o chapéu menor, o papel mais grosso, o livro mais fino".

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS		Ter noção dos instrumentos de medida de capacidade padronizadas (litro).					➤ Mostrar, utilizar e verbalizar o uso de recipientes com capacidade de um, dois litros e mais que um litro/menos que um litro.
	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de capacidade: 	Comparar, organizar e classificar objetos seguindo critérios de capacidade.					➤ Planejar atividades em que as crianças tenham a oportunidade de observar, manipular e comparar conteúdos em relação às suas capacidades, explorando diferentes recipientes com ações de encher, esvaziar, transpor, transbordar, flutuar e afundar, usando objetos, como: copos, xícaras, panelinhas, potes, tampinhas, caixas e outros.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cheio/vazio 	Identificar num conjunto de embalagens aquela que está cheia/mais cheia ou a que está vazia/mais vazia.					
	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de massa: 	Ter noção dos instrumentos de medida de massa padronizadas (grama).					➤ Oportunizar o conhecimento da existência e a visualização de instrumentos de medida de massa padronizadas (balança).
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leve/pesado 	Comparar, organizar e classificar objetos seguindo critérios de massa.					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver atividades que permitam às crianças o manuseio de objetos que possuam massas iguais e/ou diferentes, com ações de carregar arrastar, levantar e empurrar esses objetos. ➤ Propiciar, por meio das sensações, a exploração, a comparação e a classificação de dois ou mais objetos em leve ou pesado. 	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de temperatura ✓ Quente/frio 	Adquirir noções de temperatura.		I	I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunizar atividades que estimulam as percepções: tátil, visual e gustativa a fim de desenvolver nas crianças os primeiros conceitos de temperatura (quente e frio).
	<ul style="list-style-type: none"> Medidas de tempo ✓ Antes/depois ✓ Agora/mais tarde/daqui a pouco ✓ Dia/noite ✓ Manhã/tarde/noite 	<p>Relacionar medidas de tempo a seus ritmos biológicos.</p> <p>Identificar os momentos da rotina.</p>	I	I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar recursos visuais (cartazes ilustrativos), auditivos (músicas) e orais a fim de relacionar as noções de tempo aos ritmos biológicos das crianças, para que compreendam a sequência temporal em sua rotina diária: chegar ao CMEI, acordar, brincar, alimentar-se, descansar, tomar banho, ir para casa. ➤ Planejar atividades para que a organização, a duração e a sequência dos momentos da rotina sejam percebidas e assimiladas pelas crianças; envolver, diariamente, as crianças na rotina do CMEI, usando, por exemplo, recursos visuais (cartazes ilustrativos), auditivos (músicas: na hora do almoço, do lanche, do descanso e na saída) e orais (sempre verbalizando a sequência dos acontecimentos), entre outros. ➤ Explorar o agora e o depois durante as atividades de rotina para que as crianças obtenham referências para aprimorar sua percepção de tempo: por exemplo, ao cantar a música “Meu lanchinho” entende-se que é o momento de lanche, ao pegar um livro entende-se que é hora da contação de história, ao pegar a mochila, entende-se que é a hora da saída etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS							<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilizar figuras/imagens para as crianças observarem e participarem da organização da rotina em ordem cronológica, fazendo tentativas de sequenciação das imagens com os momentos das atividades, utilizando expressões temporais como: antes, durante e depois.
	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de velocidade ✓ Devagar/ depressa 	Identificar a velocidade dos movimentos por meio do próprio corpo.	I	I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor brincadeiras que possibilitam a vivência de diferentes ritmos, velocidades e fluxos por meio das interações nestas: balanços, escorregador, movimentação de carrinhos, corrida, circuito, danças, percussão, balanço, etc.
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação e Direção: ✓ Esquerda/ direita ✓ Para frente/para trás/para o lado • Para cima/para baixo 	Identificar a localização espacial dos elementos presentes no ambiente.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar atividades com noções espaciais que envolvam puxar, empilhar, derrubar, jogar, tirar, colocar, empurrar, desmontar, montar, entre outras (colocar bolinhas dentro da caixa, sentar-se ao lado do colega, percorrer circuitos desenhados no chão, feitos com cordas, bambolês, elásticos e outros obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, por dentro, por fora, na frente, atrás). ➤ Explorar o posicionamento da criança, entre elas em um determinado ponto de referência, incluindo a linguagem matemática: perto/longe, na frente/atrás/ao lado, dentro/fora, em cima/embaixo. ➤ Propor brincadeiras que possibilitam a localização e movimentação de objetos a partir de orientações do professor: para frente/para trás/para o lado, para cima/para baixo.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
 Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Organização espacial (corporal e dos objetos): ✓ Localização ✓ Dentro/fora ✓ Longe/perto ✓ Na frente/atrás/ao lado ✓ Em cima/ embaixo 	Conhecer a dimensão espacial dos objetos.		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar situações compatíveis ao desenvolvimento do senso espacial da criança, ou seja, exploração do espaço vislumbrando a autonomia de movimentação e domínio na relação corpo/espaço de forma consciente. ➤ Organizar os ambientes para que os bebês possam explorá-los se movendo, engatinhando, levantando, abaixando, ensaiando os primeiros passos e brincando no chão. ➤ Deixar, ao alcance das crianças, brinquedos apropriados para estímulos visual, olfativo, auditivo, paladar e tátil, de formas, tamanhos, espessuras e cores diferentes e adequados à sua idade.
		Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).		I	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proporcionar às crianças atividades que envolvam a observação, a experimentação, a manipulação e a análise da posição de objetos no espaço: dentro/fora, longe/perto, na frente/atrás/ao lado, em cima/embaixo. ➤ Propor atividades que permitam às crianças atuarem no espaço a partir de diferentes pontos de referência: representação de objetos, espaços e trajetos, brincadeiras do mapa do tesouro, uso de circuitos com materiais variados, construção de obstáculos (bancos, pneus, cadeiras, cones, panos, cordas, barbante) por onde as crianças possam praticar as relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e ao lado) e temporais (antes, durante e depois).

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
 Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas espaciais. ✓ Classificação das formas ✓ Corpos redondos ✓ Tridimensionalidade 	Conhecer as formas geométricas espaciais e perceber semelhanças e diferenças entre elas.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar atividades que permitam a observação e a exploração das representações tridimensionais. ➤ Construir com as crianças blocos de madeira, de caixas, de potes, massa de modelar, argila, gesso, entre outros. ➤ Permitir que as crianças passem as mãos pelos objetos para sentir a diferença em suas superfícies (“achatadas”, “arredondadas”, “com pontas”, “sem pontas”). ➤ Propiciar a manipulação de objetos, como: caixas, potes, latas, bolas, hastes, blocos para participarem da classificação desses objetos em grupos por diferentes tamanhos, formas arredondadas e não arredondadas. ➤ Nomear seus atributos. ➤ Planejar para as crianças momentos de manipulação e moldagem em massinha, argila, papel machê, e outros materiais, de formas semelhantes às observadas e expressas em determinados objetos.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (Infantil, Infantil 1, Infantil 2 e Infantil 3)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL	INFANTIL 1	INFANTIL 2	INFANTIL 3	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> Figuras geométricas planas ✓ Classificação das figuras ✓ Bidimensionalidade 	Conhecer as figuras planas.			I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oportunizar diferentes atividades de observação e reprodução de figuras geométricas planas nas representações de brincadeiras, desenhos, literatura, pinturas, em ações individuais, em duplas e coletivas. ➤ Propor coletivamente a classificação e o agrupamento dessas figuras de acordo com as suas formas.
	<ul style="list-style-type: none"> Organização de dados e informações em suas representações gráficas. Construção de tabelas e gráficos simples; 	Acompanhar pesquisas, levantamento e coleta de dados realizados pelo professor.				I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantar questões que estimulam nas crianças algumas noções investigativas, interesse por coleta de dados e levantamento de hipóteses sobre um evento, como: escolha de brincadeiras, de brinquedos, preferência por alimentos, músicas etc. ➤ Envolver as crianças em atividades coletivas de coleta, organização e interpretação de dados, utilizando empilhamento de objetos e gráficos pictóricos.
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE		Observar e participar da organização e leitura de dados em listas, tabelas simples e gráficos de colunas realizados pelo professor.				I	

12.3.2 Organizador Curricular de Matemática para Crianças Pequenas – 4 e 5 anos

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Processos mentais básicos ✓ Comparação ✓ Classificação ✓ Sequenciação ✓ Seriação ✓ Inclusão de classes ✓ Correspondência ✓ Conservação 	Formar sequências de objetos.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar situações que permitam à criança a manipulação de objetos e materiais diversos, visando a estimulação e desenvolvimento das sensações táteis, visuais, auditivas, olfativas e paladares. ➤ Organizar atividades mediadas para que haja exploração e ação das crianças no ambiente, promovendo a captação de imagens, sons, sabores, odores e toques. ➤ Utilizar materiais de diferentes tamanhos, espessuras, formas, cores, texturas, comprimentos, alturas, composições, aromas, consistências, massas, volumes, odores, sons etc., para promover experiências sensoriais, como: olhar, cheirar, sacudir, apertar, morder, rasgar, ouvir e degustar. ➤ Elaborar ações em espaços organizados que favoreçam o desenvolvimento das sensações e percepções de formas variadas e em grau de complexidade crescente. Ex.: uso de caixas e recipientes (baldes, copos, canecas, bacias, bandejas, canos de PVC, blocos de montar, pinos de encaixe, bolas, cones etc.), de diferentes tamanhos, cores e formatos para as ações de jogar, pegar, soltar, encaixar, desencaixar, montar, desmontar, empilhar, desempilhar, tirar, colocar, pular, atravessar, esconder, entrar, sair, subir, descer, puxar, empurrar, rolar, encher, esvaziar, flutuar, afundar, deslizar, derrubar, juntar, separar, entre outras.
		Vivenciar situações que envolvam padrões e regularidades.	A	A	
		Reproduzir uma série simples.	A	C	
		Utilizar diferentes critérios, tais como: forma, tamanho, altura, cor, textura, comprimento, massa, capacidade e função para comparar, classificar e seriar objetos.	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS		Completar uma série identificando seu critério de formação.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor experiências de exploração de objetos para parear, rosquear, tampar, combinar, utilizando materiais como: panelinhas e tampas de diferentes tamanho e cores, xícaras e pires, parafusos e porcas de diversas polegadas. ➤ Conduzir momentos voltados para a comparação de variados sabores e odores, por meio da observação, manipulação e degustação de alimentos com cores e consistência diferentes. ➤ Proporcionar situações às quais as crianças possam observar, comparar e agir sobre objetos que produzem sons, luz e sombra. ➤ Orientar brincadeiras de procura a objetos escondidos. Por exemplo: caça ao tesouro, contagem de histórias que inicie ou finalize com a proposta de descoberta ou encontro de objetos dadas suas características. ➤ Utilizar jogos e brincadeiras que exijam estratégias para organização de espaços, agrupamentos, comparação, classificação, sequenciação, seriação, correspondência, conservação e inclusão de classes, tendo como referências os objetos, os brinquedos e atributos, como: formato, cor, espessura, tamanho, textura, massa, volume, consistência, percursos, entre outros.
		Compreender a formação de grupos e subgrupos de objetos utilizando características comuns para os agrupamentos.	A	A	
		Organizar os mesmos elementos de um conjunto em situações diferenciadas, compreendendo formações de conjuntos de mesmos elementos por diferentes critérios.	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
 Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

	CONTEÚDOS/ SABERES E CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
PROCESSOS MENTAIS BÁSICOS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar atividades para a criança organizar diferentes arranjos de grupos (subgrupos), partindo da determinação de novos critérios. ➤ Nomear atributos de objetos, suas características, semelhanças e diferenças. ➤ Planejar atividades para a criança identificar e descrever algumas semelhanças e diferenças entre objetos.
		Experienciar situações que envolvam conservação.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compor diferentes séries de objetos e estimular a reprodução destas pelas crianças. ➤ Propor atividades que explorem a variação e a conservação das grandezas pela manipulação, observação e análise das transformações obtidas. Por exemplo: comparação entre a transposição de líquidos em recipientes diversos; compor formas com massas diferentes; recompor formas diferentes com massas iguais; comparar grandezas discretas de mesma quantidade que ocupam espaços diferentes; quantidades diferentes que ocupam espaços iguais; preencher uma mesma área com unidades de medidas diferentes, dentre outras.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Números Noções básicas de quantidades: mais que, menos que, muito, pouco, nenhum, igual, diferente 	Comparar quantidades de objetos por meio da manipulação, linguagem oral, registro pictórico, desenho e escrita padronizada, distinguindo as noções básicas de quantidades.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Estabelecer comunicação intencional e sistematizada com a criança por meio de linguagem verbal, não-verbal e mistas, relacionando e comparando quantidades. Incitar a percepção visual de pequenas quantidades. Proporcionar diferentes estratégias envolvendo a comparação de duas coleções de objetos por meio da correspondência biunívoca, estabelecendo a relação de equivalência entre eles, sem fazer uso da contagem ou dos números que os representam. Estabelecer relação de comparação e análise envolvendo noções básicas de quantidades. Por exemplo: organizar dois grupos de elementos de acordo com critérios de semelhança, sendo os agrupamentos chamados de A e B. Propor questionamentos intencionais, como: “no agrupamento A tem muitos elementos? No grupo B tem poucos elementos? Eles possuem quantidades iguais? Possuem quantidades diferentes? O agrupamento B possui mais elementos que o agrupamento A? O agrupamento A possui menos elementos que o agrupamento B?” Estabelecer relação de comparação e análise envolvendo noções básicas de quantidades. Por exemplo: dados três agrupamentos de objetos A, B e C, indagar se eles possuem quantidade igual de elementos, se possuem quantidade diferente, qual agrupamento tem mais elementos que o agrupamento B, qual tem menos elementos que o agrupamento A, qual agrupamento é menor que o agrupamento A.
	<ul style="list-style-type: none"> Correspondência biunívoca 	Estabelecer a correspondência biunívoca (relação termo a termo) entre as quantidades de objetos de dois conjuntos.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Estimativa 	Estimar quantidades de objetos representados em um conjunto.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Récita numérica 	Realizar a récita numérica aprimorando a noção de sequência numérica, no mínimo até 30.	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Contagem 	<p>Ordenar objetos a serem contados para não deixar de contar algum deles, contar algum inexistente ou contar mais de uma vez o mesmo objeto, estabelecendo correspondência biunívoca entre o objeto contado e a sequência dos nomes dos números (no mínimo até 20).</p>	I	A	<ul style="list-style-type: none"> Planejar atividades direcionadas à formação de grupos, leitura de imagens, situações de jogos e brincadeiras que gerem a possibilidade de estimar. Pronunciar a sequência padrão de palavras-número na ordem correta utilizando cantigas, literatura, jogos e brincadeiras, promovendo o desenvolvimento da memória nas crianças. Proporcionar situações que demonstrem a necessidade de contar. Estimular a observação das contagens e quantificações realizadas pelo professor. Conduzir momentos de contagens, mediando a organização dos objetos a serem contados e o movimento necessário para essa ação. Propor a organização de grupos de alunos por preferência de: alimentos, brinquedos, brincadeiras etc.
	<ul style="list-style-type: none"> Agrupamento de quantidades de 2 em 2, de 5 em 5, de 10 em 10 	<p>Compreender a formação de agrupamentos com diversas composições quantitativas.</p>	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Representação de quantidades utilizando a forma não convencional 	<p>Comparar quantidades utilizando contagem de elementos de conjuntos e notação numérica com registros não convencionais.</p>	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Representação de quantidades utilizando a forma convencional 	Comparar quantidades utilizando contagem de elementos de conjuntos e notação numérica com registros convencionais.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Provocar a composição de grupos estabelecendo a quantidade de alunos em cada grupo, mediante comando único ou sucessivos comandos variando a quantidade de alunos em cada grupo. ➤ Dispor brinquedos e diferentes objetos de contagem para a criança realizar agrupamentos com diversas composições quantitativas (muito, pouco, nada, 1, em 1, 2 em 2, 3 em 3. 5 em 5, 10 em 10 e outros. ➤ Desenvolver situações para promover nas crianças a ampliação de suas observações, hipóteses e expressões acerca da representação numérica de quantidades discretas, elevando a sua capacidade de generalizar, identificar um determinado número de unidades em qualquer objeto e denominá-lo com um numeral, por exemplo: três pedras, três bicicletas, três pessoas e três animais são variedades de unidades. ➤ Registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, símbolos pictóricos, desenhos, signo numérico, organização de esquemas, tabelas, gráficos básicos, etc.). ➤ Possibilitar ações de associação de elementos às quantidades e quantidades aos elementos por meio de atividades de agrupamentos, contagens, cantigas, literatura, jogos, brincadeiras e outras.
		Observar o registro de diferentes quantidades e sua representação numérica.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Associação da quantidade com o número que a representa 	Associar quantidades aos números.	A	C	
	<ul style="list-style-type: none"> Associação do número com a quantidade que o representa 	Associar números às quantidades.	A	C	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Identificação e registro de símbolos numéricos 	Traçar corretamente os algarismos de 0 a 9.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Selecionar momentos para condução do traçado correto dos algarismos de 0 a 9. Por exemplo: enumeração das “casas” das representações do jogo amarelinha, registro de pontos obtidos em brincadeiras e jogos, manuseio de massinha, utilização de caixa de areia para realizar o movimento do traçado dos algarismos com os dedos, representação de quantidade de elementos de um agrupamento etc. ➤ Direcionar o registro da sequência numérica dos números naturais contemplando atividades que gerem a composição dos números, sua lógica de formação, conexões e relações internas. ➤ Construir e explorar a reta numérica. ➤ Explorar situações de uso correto das formas cardinal, ordinal, código e medida, distinguindo a diferença entre eles. ➤ Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica de posição, como: de objetos, pessoas e dias da semana, em uma sucessão ordenada.
	<ul style="list-style-type: none"> Sequência numérica 	Registrar corretamente a sequência dos números naturais, no mínimo até 10.	I	A	
		Observar o registro da sequência dos números naturais, no mínimo até 30.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Inclusão hierárquica 	Identificar uma sequência numérica ordenada e compreender a estrutura da inclusão hierárquica (no mínimo até 10).		I	
		Reconhecer em uma sequência os elementos: que vem antes, depois e entre.		I	
<ul style="list-style-type: none"> Cardinalidade 	Desenvolver a noção do aspecto cardinal do número.	A	A		

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> Ordinalidade 	Explorar situações diversas de ordem, desenvolvendo a noção do aspecto ordinal do número.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica de código, como: numeração de calçados, roupas, placa de carro, telefone, residência, linha de transporte coletivo, senhas, dentre outros. Desenvolver situações para as crianças conhecerem a representação numérica relacionada às medidas, utilizando-se preferencialmente, de objetos e ambientes que lhe são familiares. Discutir os usos e as funções dos números na sociedade, por exemplo: utilização para contar/representar os anos vividos, registrar o crescimento de plantas, animais e crianças, marcar o tempo, ordenar sequências de dias da semana, dias do mês, tamanho, massa, localização de pessoas em filas, uso do dinheiro, etc. Realizar estimativas e cálculo mental de pequenas quantidades de forma coletiva utilizando-se, preferencialmente, de situações lúdicas
	<ul style="list-style-type: none"> Código 	Ter contato com situações de uso do número como código.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Medida 	Participar de atividades que envolvam a representação numérica de medidas.	I	I	
		Desenvolver a noção das diferentes representações numéricas (números cardinais, ordinais, código e medida).	I	I	
	<ul style="list-style-type: none"> Função social do número. 	Identificar números em situações de uso social.	I	A	
	<ul style="list-style-type: none"> Noções de cálculo mental. 	Estimar e utilizar noções de cálculo mental como recurso para resolver situações-problema de forma coletiva.	I	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
NÚMEROS E ÁLGEBRA	<ul style="list-style-type: none"> • Operações: ✓ Ideias quantitativas da adição. ✓ Ideias quantitativas da subtração. 	<p>Experienciar situações que envolvam as ideias de adição (juntar), subtração (tirar), multiplicação (soma de parcelas iguais; combinatória) e divisão (repartir).</p>	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conduzir ações que desenvolvam as primeiras noções de equivalência entre grandezas contínuas e entre grandezas discretas, realizando a transformação de desigualdades em igualdades. ➤ Estabelecer relações de igualdade e desigualdade entre as grandezas utilizando objetos reais e representação simbólica, como distribuir lápis entre as crianças com possibilidades: quantidades iguais de lápis e crianças, quantidades diferentes de lápis e crianças. ➤ Relacionar igualdade entre as grandezas com mesma quantidade. ➤ Utilizar desigualdade para desenvolver a noção de diferença entre as grandezas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Operações: ✓ Ideias quantitativas da multiplicação. ✓ Ideias quantitativas da divisão. 	<p>Operar com pequenas quantidades, fazer relações entre elas e registrá-las.</p>	I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver atividades por meio de jogos, brincadeiras, desenhos, representação gráfica etc., que demandem troca de valores. ➤ Propiciar situações, por meio de jogos e brincadeiras, com uso de objetos e suas representações, que desenvolvam algumas ideias das operações: juntar quantidades, subtrair quantidades, juntar quantidades iguais, repartir quantidades. ➤ Organizar momentos que explorem a ideia combinatória, propondo a manipulação de objetos, figuras, desenhos etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas de medidas: ✓ Medidas não padronizadas de comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo ✓ Medidas padronizadas de comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo 	<p>Conhecer instrumentos de medidas não padronizadas de comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo.</p> <p>Testar diferentes instrumentos de medidas não convencionais de comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo para realizar medições e comparações das diferentes medidas encontradas e suas equivalências.</p> <p>Conhecer instrumentos de medidas padronizadas de comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo.</p>	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar a observação e a manipulação de objetos, a comparação e a representação simbólica nas variações das diferentes grandezas: comprimento, massa, capacidade e tempo, estabelecendo comparações entre grandezas de mesma natureza. ➤ Distinguir qual característica do objeto será medida e/ou comparada (o que se quer medir? O que se quer comparar? e relacioná-la a uma unidade de medida adequada com a característica escolhida. ➤ Propor situações que conduzam à necessidade da utilização de instrumentos de medidas padronizadas. ➤ Estimar medidas. ➤ Apresentar instrumentos de medidas padronizadas de comprimento, capacidade, massa, temperatura e tempo, demonstrando suas formas de uso.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de comprimento: ✓ Maior/menor/igual ✓ Grande/pequeno ✓ Alto/baixo/mesma altura Comprido/curto ✓ Largo/estrito ✓ Grosso/fino ✓ Perto/longe 	<p>Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de comprimento.</p>	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Orientar ações de comparação de medidas de comprimento, como: maior/menor/igual; grande/pequeno; alto/baixo/mesma altura; comprido/curto; largo/estrito; grosso/fino; perto/longe; por meio da manipulação de objetos, jogos, brincadeiras, exploração do espaço, literatura infantil, cantigas, pareamento de objetos, e outros, propiciando também a representação simbólica dessas comparações por desenhos, colagens, gráficos, utilização de um outro objeto representativo para a medida real, símbolos, etc. ➤ Planejar atividades de comparação e ordenação de objetos e seus registros, em que as crianças possam utilizar termos como: mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais perto, mais longe, mais largo, mais estrito, mais grosso e mais fino. ➤ Planejar ações que conduzam as crianças à participação de medições com instrumentos não padronizados, como: palmos, passos, pedaços de barbante, gravetos, palitos, hastes etc. ➤ Provocar a necessidade de comparar comprimentos, por exemplo: altura das crianças, altura da porta da sala/altura do portão da escola, altura de “potes” circulares com mesmo diâmetro, comprimento da mesa do professor/mesa do refeitório, largura da sala/largura da biblioteca, dentre outras.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Correlacionar os diferentes resultados de uma medição com a escolha da unidade de medida utilizada, ou seja, encontro de resultados diferentes para medidas de um mesmo comprimento dados pela utilização de variadas unidades: palmos, pés, passos, polegadas, palitos, barbantes, hastes e outros. ➤ Provocar a conclusão de que no processo de medida com instrumentos não padronizados encontra-se valores diferentes, pois o uso de unidade de medida maior gera um valor menor e o uso de uma unidade de medida menor gera um valor maior. ➤ Propor ações de comparação envolvendo a ideia da relação “quantas vezes uma determinada grandeza cabe em outra”, recorrendo, por exemplo à sobreposição de fitas, tiras de papel, cobertura de espaços, desenhos e outras formas. ➤ Dispor, para as crianças, alguns materiais que possam possibilitar a variação de formas (caminhos, comprimentos, área), porém com a utilização da mesma quantidade de unidades medidoras, como: dispor uma quantidade fixa de palitos de sorvete para que a criança represente diferentes caminhos, crie formas e compare-as com as das outras crianças; manipulação, criação e comparação de formas com blocos de montar, blocos de construção e blocos de encaixe.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Abordar a ideia de que a variação do comprimento pode ser alterada (diminuída, aumentada) e, por meio da medição e do registro desse processo, é possível mensurar essa variação. Por exemplo: acompanhamento da germinação e do crescimento de plantas, animais, bebês e da própria criança; caminhar por dois percursos sendo um com muitas curvas e outro em linha reta.
	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de capacidade ✓ Cheio/vazio ✓ Metade 	Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de capacidade,.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ter clareza de que a capacidade de um objeto se refere ao que “ele” pode conter nas formas sólida, líquida ou gasosa. ➤ Elegger como característica a capacidade de um objeto para elaborar atividades voltadas à ideia desse conceito. ➤ Avançar o conhecimento da criança acerca da noção empírica de capacidade presente em suas ações vivenciadas no cotidiano, tais como: escuta da verbalização de um par mais experiente quando diz que vai comprar um litro de água mineral, de suco, de leite, de iogurte, de leite fermentado, de refrigerante, de óleo, de amaciante de roupas, de álcool, de gasolina etc., e também a observação da variação das porções desses produtos ofertados, seja ela menor ou maior que um litro. ➤ Utilizar instrumentos não padronizados como copos, colheres, xícaras, potes, frascos, baldes, caixas etc., para comparar diferentes medidas de capacidade e explorar as noções de cheio, vazio, metade, cabe mais, cabe menos, cabe pouco, cabe muito, incluindo também as ideias de encher e esvaziar.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar atividades de transposição de líquidos e sólidos (areia, grãos, pedrinhas) de um recipiente para outro: transferir todo o conteúdo de um recipiente menor para um recipiente maior, transferir o conteúdo de um recipiente maior para um recipiente menor, provocando a necessidade de completar ou transbordar/não transbordar conteúdo. ➤ Planejar atividades de transposição de líquidos e sólidos (areia, grãos, pedrinhas) de um recipiente menor para um maior, explorando a noção de medida: “quantas vezes cabe” o conteúdo do recipiente menor no recipiente maior? Ou seja, quantas vezes precisamos “pegar” o conteúdo do recipiente menor para enchermos o recipiente maior? Por exemplo: quantos “copinhos” de café são necessários para encher um copo maior? E para encher uma jarra? Quantas “jarras” são necessárias para encher um balde? ➤ Abordar o conceito da necessidade humana em padronizar um instrumento de medida de capacidade: o litro. ➤ Disponibilizar embalagens de variados materiais (mais leves, mais pesados, maiores, menores, iguais) e de diversos tamanhos, viabilizando comparações entre suas capacidades, levantamento de hipóteses, estimativas, tentativas de confirmação (ou não) das hipóteses e estimativas realizadas. ➤ Recorrer aos livros de literatura infantil que abordam a grandeza capacidade para incluí-los na elaboração do planejamento.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encaminhar atividades de empilhamento e encaixe de embalagens e objetos, por exemplo: conjunto de copos de tamanhos diferentes, bonecas russas (matrioskas); acréscimo de ações de ordenação por capacidade em ordem crescente e decrescente; exploração das ideias de cheio, vazio, metade, mais que, e menos que. ➤ Proporcionar momentos associados ao uso de jogos temáticos de papéis, envolvendo a criança em imitações das ações dos adultos, tais como: organização de livros em nichos; organização de materiais de papelaria em um balcão/prateleira; organização de mercadorias em um supermercado; fracionamento de shampoo contido em recipiente maior para frascos menores (salão de cabeleireiro, barbeiro); lotação de um carro, van, ônibus etc. ➤ Aguçar a curiosidade sobre a presença de ar em algumas embalagens, principalmente para proteger o conteúdo e facilitar o transporte. ➤ Propor atividades de registro das ações realizadas por meio de desenhos, símbolos, gráficos, escrita coletiva, outros.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de massa ✓ Leve/pesado 	Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de massa.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se apropriar dos conceitos de massa e peso. ➤ Encaminhar atividades de ensino ressaltando que, para realizar medições, deve-se comparar grandezas de mesma espécie. ➤ Especificar a característica massa de um objeto para elaborar atividades voltadas à ideia desse conceito. ➤ Planejar situações que permitam a manipulação de objetos e materiais diversos, favorecendo a exploração sensorial para, por exemplo, compor formas com massas diferentes, compor formas diferentes com massas iguais, comparar massas iguais que ocupam espaços diferentes, comparar massas diferentes que ocupam espaços iguais. ➤ Aprimorar o conhecimento da criança com questionamentos, levantamento de hipóteses, estimativas e experimentos que envolvam a ideia empírica de grandeza e massa para situações que possam expandir o conhecimento das primeiras noções científicas desses conceitos. ➤ Utilizar os termos leve, pesado, mais leve, mais pesado, equivalentes, iguais, acrescentar, tirar, igualar, dentre outros, na análise dos experimentos. ➤ Direcionar situações que demandem a comparação de massas pela ação sensorial utilizando as mãos.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	•				<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elaborar atividades com uso da “balança de dois pratos” (instrumento de medida que possui dois pratos que indicam a variação das massas comparadas e se equilibram quando indicam massas equivalentes), inferindo as ideias de leve, pesado, mais leve, mais pesado, equivalentes, iguais, acrescentar, tirar e igualar. ➤ Provocar o interesse da criança para a observação da variação nas porções dos produtos encontrados no supermercado/comércio tendo como referência as medidas maiores, iguais e menores que um quilo. ➤ Propor brincadeiras que exijam a ordenação de um conjunto de objetos do mais leve para o mais pesado, do mais pesado para o mais leve, mais leves que, mais pesados que, por meio da experimentação sensorial e/ou uso da balança de dois pratos. ➤ Abordar o conceito da necessidade humana em padronizar um instrumento de medida de massa. ➤ Propor atividades de registro das ações realizadas por meio de desenhos, símbolos, gráficos, escrita coletiva, entre outros. ➤ Recorrer aos livros de literatura infantil que abordam a grandeza massa para incluí-los na elaboração do planejamento.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de temperatura ✓ Quente/frio/morno / gelado 	Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de temperatura.	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar situações que permitam a exploração sensorial de diferentes temperaturas: quente, frio, morno, gelado, mais quente que, mais frio que. ➤ Realizar experimentos envolvendo alterações de estados físicos da matéria: ferver, derreter, congelar. ➤ Proporcionar momentos associados ao uso de jogos temáticos de papéis, envolvendo a criança em imitações das ações dos adultos, tais como: panificação, cozinheiro, produção de gelo, sorvetes, médico, químico, etc. ➤ Propor atividades de registro das ações realizadas por meio de desenhos, símbolos, gráficos, escrita coletiva, outros.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de tempo ✓ Antes/durante/depois ✓ Agora/mais tarde/daqui a pouco ✓ Começo/meio/fim ✓ Novo/velho ✓ Dia/noite ✓ Manhã/tarde/noite ✓ Ontem/hoje/amanhã • Dia/ semana/ mês/ ano 	<p>Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de tempo.</p> <p>Identificar atividades organizadas no tempo, com estabelecimento de duração e sequência.</p> <p>Observar características e regularidades do calendário, relógio analógico e digital.</p>	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ter conhecimento de que o tempo é uma grandeza física que pode ser medida; que relaciona as dimensões espaço-tempo e está incorporado no movimento do universo. ➤ Inteirar-se do sistema de funcionamento de alguns aparelhos que registram a passagem do tempo: tipos de relógios, calendários e ampulhetas. ➤ Proporcionar atividades que a criança possa vivenciar e registrar passagens do tempo, por exemplo: planejar sequências de acontecimentos envolvendo as ideias de antes, durante, depois, ao mesmo tempo, mais tarde, logo após, manhã, tarde e noite, ontem, hoje e amanhã, entre outras. ➤ Contar e estimular a criança a contar histórias por meio da literatura; narrativas individuais e coletivas de fragmentos de histórias; situações vivenciadas, imaginadas, desejadas; criação de personagens situando-os no espaço e tempo; observação e organização de imagens em sequência de duração e acontecimento. ➤ Recorrer aos livros de literatura infantil que abordam a grandeza tempo para incluí-los na elaboração do planejamento. ➤ Oportunizar o relato de fatos ocorridos no dia anterior, na semana anterior e planejar atividades futuras.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	✓				<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar atividades de registros da passagem do tempo com desenhos, figuras, modelagem, escrita de narrativas, representação da linha do tempo, plantio e acompanhamento da germinação e crescimento de plantas etc. ➤ Observar e mediar, nos momentos associados ao uso de jogos temáticos de papéis, a iniciativa da criança em tentar se organizar por meio de uma sequência lógica de ações. ➤ Explorar atividades envolvendo brincadeiras, jogos, cantigas, expressões que contemplem sequência e/ou ritmo, provocando a experimentação de diferentes intensidades, duração e velocidade, por exemplo, por meio de: cantigas de roda; acalantos; rimas; pular corda; jogar amarelinha; utilização de pedras, lenços, saquinhos, bolas, como marcadores de tempo (“escravos de Jó”, “bugalha”, “lenço atrás”, “batata-quente”, “dança das cadeiras”); imitação de gestos; reprodução de gestos e sons seguindo comandos verbais; acompanhar sons emitidos pelas fontes naturais e/ou culturais e de vibrações, utilizando um objeto coordenado e simultâneo; dentre outros. ➤ Planejar ações que contribuem para a criança sentir o ritmo na batida do coração, na pulsação, na respiração, por meio das palmas, assovio, sapateado, estalos de dedo, estalos de língua etc. ➤ Estruturar e manter uma rotina de ações realizadas no CMEI, por exemplo: ações referentes ao horário de entrada, recreio e saída da criança; listagem das atividades do dia, realizadas antes, durante e após o recreio.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar uma forma de registro indicativo para as atividades de rotina, por exemplo: associar uma figura ilustrativa, simbólica, para cada momento da rotina. ➤ Organizar momentos para a realização de comparações envolvendo a percepção individual de período de tempo, ou seja, confrontar a sensação da passagem do tempo sentida (rápido ou longo) gerada por atividades diferentes, porém realizadas em tempos iguais. Por exemplo: meia hora participando de ações representadas no jogo de papéis pode parecer mais rápido do que aguardar meia hora para iniciar uma brincadeira. ➤ Ressaltar a observação de acontecimentos regulares marcados pela ação da natureza, como: nascer e pôr do sol, período claro e escuro do dia, sucessão do dia e da noite, das estações do ano, fases da lua, metamorfose da borboleta, nascimento de seres vivos, entre outros. ➤ Viabilizar a realização de atividades que favoreçam a observação, o conhecimento, a identificação e a exploração de instrumentos de medida de tempo desenvolvidos pela humanidade, como: ampulheta, relógio analógico e digital, calendário, dentre outros, a fim de que as crianças conheçam as regularidades desses instrumentos e as relacionem com sua rotina, vivenciem e percebam a necessidade da organização temporal para a convivência social.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar o calendário para organizar a rotina das crianças para que percebam a sucessão de acontecimentos e a passagem de tempo, enfatizando as relações entre o ontem, o hoje e o amanhã; manhã, tarde e noite; dia e noite; presente, passado e futuro; semana passada, esta semana e próxima semana; entre outros. ➤ Possibilitar atividades com a utilização do calendário, a fim de provocar a análise do movimento cíclico representado por esse instrumento, tais como: organização em anos, meses, semanas e dias. ➤ Providenciar vários tipos de calendários: os que apresentam todos os meses do ano em uma única imagem para contribuir com o desenvolvimento perceptível da passagem de um longo período de tempo, a espera de uma data importante para a criança, as férias; a observação da divisão do ano em meses. Os que apresentam um mês em cada imagem para evidenciar um espaço de tempo menor; a organização do mês em semanas e dias; a proximidade (ou não) do dia importante esperado pela criança. Os que apresentam um dia do ano em cada imagem para fomentar a observação da passagem do tempo no dia a dia, provocando a estimativa de dias já passados e dias ainda necessários para o término do ano; relacionar também essa representação com a marcação dos dias já passados no calendário anual.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destacar, no calendário, algumas datas específicas do mês corrente, por exemplo: aniversário da criança, feriados, sábados e domingos. ➤ Explorar atividades que envolvam o processo de desenvolvimento humano no aperfeiçoamento dos instrumentos de medida que registram a passagem do tempo, como: aperfeiçoamento da ampulheta e a criação dos relógios. ➤ Planejar atividades que ressaltam a noção de passagem do tempo por meio de perguntas orais, uso de marcações com figuras, símbolos, desenhos, pintura, colagem etc., acompanhando e registrando os dias, os meses e o ano, por exemplo: conferindo o dia atual, anterior e posterior, semanas que já se passaram no mês atual, as que ainda faltam para terminar o mês, quantos dias já se passaram do mês atual, quantos dias faltam para acabar o mês, quantos dias faltam para acabar a semana, dentre outras. ➤ .Propor atividades com jogos e brincadeiras que possibilitem o controle e programação do tempo recorrendo ao uso de ampulheta, ampliando para sua relação com o cronômetro, auxiliando na compreensão sensorial das medidas de tempo, por exemplo: iniciar a marcação do tempo utilizando uma ampulheta e depois um cronômetro para andar com um pé só, andar, correr, pular corda, se equilibrar, passar por circuito, jogar boliche, bola, contar/continuar uma história, cantar, fazer um desenho, montar um quebra-cabeça, passar a vez em um jogo de tabuleiro, trocar de função nas brincadeira, mudar a direção no andar etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GRANDEZAS E MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Medidas de velocidade: ✓ Devagar/depressa 	<p>Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de velocidade.</p> <p>Identificar a velocidade dos movimentos por meio do próprio corpo e do deslocamento dos objetos.</p>	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejar ações que relacionam distância e velocidade; que possibilitem o deslocamento corporal em velocidades diferentes: andar e correr com e sem obstáculos, desviar, frear, equilibrar, aumentar e diminuir o ritmo dos passos, das palmas, do tom de voz, dentre outras. ➤ Conduzir brincadeiras por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos voltadas aos conceitos de devagar e depressa: jogos de mãos, brincadeiras cantadas, pega-pega, balanço, escorregador, corrida de carrinhos e atividades dirigidas com músicas.
	<ul style="list-style-type: none"> • Medida de valor ✓ Sistema monetário brasileiro ✓ Cédulas e moedas ✓ Valor: caro/ barato 	<p>Explorar os conceitos envolvidos nas medidas de valor.</p> <p>Compreender a função social do dinheiro.</p> <p>Explorar situações que exigem a utilização de “moeda de troca”, cédulas e moedas.</p>	I	I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organizar situações envolvendo atividades de compra e venda que explorem os conceitos básicos de valor (barato/caro, necessário/desnecessário), expandindo essas noções visando o reconhecimento do uso desses conceitos nas relações sociais. ➤ Planejar atividades envolvendo noções do sistema monetário brasileiro utilizando valor de troca não convencional e provocar o desenvolvimento de estratégias de quantificação. ➤ Proporcionar momentos associados às experiências com situações que envolvem ideias monetárias relacionadas à compra, venda e necessidade do uso do dinheiro enquanto padronização, bem como sua utilização para realizar trocas e fazer compras.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Organização espacial (corporal e dos objetos) ✓ Localização ✓ Dento/fora ✓ Longe/perto ✓ Na frente/ atrás/ao lado ✓ Junto/separado ✓ Em cima/ embaixo ✓ Primeiro/último/entre. 	<p>Explorar o espaço (noções de localização, orientação e direção), a partir de seu próprio corpo como ponto de referência, gestos e deslocamentos.</p> <p>Explorar o espaço adquirindo noções de localização, orientação e direção, a partir de objetos como pontos de referência.</p>	A	C	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Considerar a integração entre os conhecimentos da ciência Matemática, suas relações numéricas, métricas e geométricas. ➤ Explorar livros de literatura infantil que abordam conceitos de geometria para incluí-los na elaboração do planejamento. ➤ Utilizar recursos visuais gráficos, diagramas, organogramas, desenhos, recortes, montagem, sobreposição etc., para registrar as atividades realizadas. ➤ Propiciar ações que favoreçam à criança o reconhecimento do próprio corpo e dele com o espaço. ➤ Desenvolver a percepção das crianças acerca da necessidade de organização espacial: direção e sentido para a localização no espaço; observação e assimilação do espaço e dos objetos que o compõe; exploração das formas, das características do espaço e de seus elementos, e das diferentes maneiras de compor esses elementos no espaço, por meio de atividades, por exemplo, que exijam discriminação e memória visual, análise, comparação, raciocínio lógico, conservação e regularidades. ➤ Planejar ações de localização, orientação, organização e movimentação no espaço, a partir de seu próprio corpo como ponto de referência e a partir de objetos como pontos de referência. ➤ Desenvolver as primeiras noções de vizinhança e proximidade. ➤ Organizar momentos voltados para a exploração do esquema corporal e identificação de pontos de referência para situar-se e deslocar-se no

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA					<p>espaço, favorecendo o desenvolvimento de estratégias, análise e redirecionamento de suas estratégias.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Envolver a criança na organização de ambientes (pessoas e objetos), com situações que demandam exploração e desenvolvimento das relações de medida, orientação e direção, experienciando, verbalizando e/ou registrando as estratégias utilizadas na organização.
	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação e direção ✓ Esquerda/direita ✓ Uma volta/Meia volta ✓ Mesmo sentido /sentido contrário ✓ Para frente/para trás/para o lado ✓ Para cima/para baixo 	<p>Reconhecer pontos de referência nos deslocamentos.</p> <p>Encontrar objetos pela identificação da sua localização, orientação e direção, a partir de orientações dadas.</p>	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecer critérios para que a criança organize objetos no espaço, por exemplo: disponibilizar caixas de tamanhos e materiais diversos para empilhar e encaixar uma na outra; se movimentar e movimentar objetos para dentro e para fora da caixa; se localizar e localizar objetos ao lado, à frente, atrás, embaixo, em cima da caixa, perto, longe etc.; ➤ Proporcionar brincadeiras dirigidas para que as crianças se mobilizem na classificação e organização de materiais específicos utilizados em diferentes ambientes: cozinha, sala, quarto, zoológico, consultório médico, salão de cabeleireiro etc. ➤ Propor atividades como: encenações de histórias, brincadeiras de roda, brincadeiras que necessitam de localização específica da criança em espaços delimitados. ➤ Planejar atividades de coordenadas e sequência de ações que possibilitam a discriminação de espaços, como: “caça ao tesouro”.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> Trajetos 	<p>Reconhecer pontos de referência nos deslocamentos.</p> <p>Representar trajetos e posições de diferentes formas.</p>	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propor atividades que envolvam a movimentação da criança em percursos/trajetos pré-estabelecidos, com ou sem barreiras, provocando discussões sobre pontos de referência, dificuldades e facilidades em vencer as barreiras, possibilidades de caminhos diferentes, caminho mais curto, mais longo para chegar de um ponto ao outro e, posteriormente, ampliar as atividades para descrição e representação dos trajetos. ➤ Desenvolver brincadeiras com trajetos pré-definidos para que as crianças possam se deslocar e possam reproduzi-los considerando os elementos do entorno, descrevendo as posições dos objetos presentes nos trajetos. ➤ Planejar ações de locomoção e movimentação seguindo uma sequência de comando, como: em uma malha quadriculada desenhada no chão, andar dois quadradinhos para frente, dois para o lado direito, um para trás, três para o lado esquerdo, e assim por diante. ➤ Explorar movimentos em jogos de tabuleiros e de trilhas. ➤ Traçar linhas abertas e fechadas para a criança percorrer; utilizar e não utilizar barreiras no percurso para a realização de comparações de tempo gasto, controle dos movimentos, descrição dos objetos utilizados nas barreiras etc. ➤ Proporcionar atividades de observação de desenhos, fotos e esboço de mapas para a descrição e representação de caminhos, itinerários, lugares, localização etc.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas espaciais ✓ Classificação das formas ✓ Corpos redondos ✓ Pirâmides ✓ Prismas • Tridimensionalidade 	<p>Reconhecer as semelhanças e diferenças nas propriedades dos objetos, como: cor, forma, tamanho, altura, largura, espessura, posição no espaço, entre outras.</p> <p>Observar, identificar e diferenciar formas geométricas no meio natural e social.</p> <p>Classificar figuras geométricas espaciais que rolam e não rolam.</p> <p>Associar as formas geométricas observadas no meio natural e social às figuras geométricas espaciais.</p>			<ul style="list-style-type: none"> ➤ Empregar corretamente a linguagem específica definida para as figuras geométricas. ➤ Otimizar momentos para a exploração sensível das figuras geométricas com experiências de ver, tocar, manusear, mover etc., no qual a compreensão inicial ocorra por meio da aparência dos objetos e suas formas, ampliando para o conhecimento e análise de suas características. ➤ Estimular o desenvolvimento da concentração, da coordenação visomotora, da discriminação, da memória visual; da observação da criança para os aspectos geométricos e para a composição e decomposição de figuras; da construção, modificação e criação de novas figuras; da constância de forma, sequência e simbolização, utilizando dobradura, diferentes quebra-cabeças, blocos lógicos, blocos de montar, blocos de encaixe etc. ➤ Organizar momentos para que a criança manipule sucatas, massa de modelar, argila, gesso, papel machê, isopor e outros, para representar figuras geométricas espaciais, observar suas diferenças e semelhanças; produzir objetos/brinquedos, esculturas, colagens, modelagens etc. ➤ Desenvolver atividades de visualização e comparação de figuras espaciais em diferentes posições, iniciando as ideias de dimensões e perspectiva. ➤ Propiciar a manipulação e exploração de objetos, tais como caixas em formatos diferenciados, bolas, embalagens em geral, para observação de suas características, por exemplo: algumas têm vértices, arestas, outras são arredondadas, algumas rolam e outras não rolam.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: espaços, Tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
GEOMETRIA					<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incitar a observação dos objetos que estão presentes no dia a dia e relacioná-los às figuras geométricas espaciais, nomeando-as. Ex.: bola/esfera, chapéu de aniversário/cone, rolo de papel/cilindro, caixa de sapato/paralelepípedo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas planas ✓ Classificação das figuras (quadrado, retângulo, triângulo, círculo) ✓ Bidimensionalidade 	Reconhecer e nomear as figuras geométricas planas geradas pela planificação das faces das figuras geométricas espaciais, estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas.	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discernir os conceitos provindos de figuras tridimensionais das figuras bidimensionais. ➤ Propor atividades de planificação das faces dos sólidos geométricos que permitam o reconhecimento das figuras planas: contornar as faces dos objetos, desmontar e montar caixas de diversas formas e tamanhos, trabalhar com sombras, “carimbar” as faces em massinhas de modelar, desenhos, recorte e colagem, entre outras. ➤ Viabilizar atividades para que a criança possa comparar figuras planas, reconhecendo-as e estabelecendo algumas relações de semelhança e diferença entre elas.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Simetria. 	Criar figuras simétricas.	I	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilitar às crianças a observação de formas presentes no meio natural (botões de flor, girassóis, favos de mel, borboletas, estrela do mar) e em objetos produzidos culturalmente, destacando as características simétricas. ➤ Promover a observação e a criação de mosaicos simétricos. ➤ Desenvolver atividades de composição e decomposição de figuras simétricas utilizando imagens de revistas, figuras de frutas e animais, formas geométricas, dobraduras etc. ➤ Explorar a figura do corpo humano para a observação de simetrias.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Levantamento de dados estatísticos. 	<p>Expressar interesses, preferências ou tendências mediante a coleta de dados por pesquisas.</p> <p>Experienciar ações relativas à pesquisa.</p>	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ter clareza da importância da ciência Estatística e suas ferramentas para o processo de pesquisa em todas as áreas de conhecimento. ➤ Dominar ferramentas adequadas da estatística que envolvem a definição do problema de uma pesquisa, levantamento de hipóteses, escolha das questões para a pesquisa, coleta dos dados, organização/tratamento dos dados, representação gráfica, interpretação dos resultados que poderão confirmar (ou não) as hipóteses iniciais e/ou gerar novas hipóteses e comunicação dos resultados. ➤ Planejar atividades de pesquisa coletiva que gerem o desenvolvimento do pensamento estatístico, articulando momentos intencionais para o levantamento de uma situação-problema, lista de hipóteses, coleta e organização de dados, representação gráfica, leitura e análise dos dados, inferências e comunicação dos resultados. ➤ Diversificar os temas das pesquisas, determinar a população a ser investigada, como os dados serão coletados, as variáveis observadas, qual a melhor forma de registro gráfico para o tema elencado, para a comunicação dos resultados e a operacionalização da pesquisa. ➤ Ordenar estratégias adequadas à natureza dos dados da pesquisa e à capacidade de precisão apresentada pelos alunos, como: coletar os dados por meio de questionários organizados por desenhos, ícones, símbolos, entrevistas com áudio/vídeo, usando instrumentos de medidas; representação gráfica por desenhos, pictogramas, gráficos de barras, gráfico de linhas, dentre outras.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização de dados em listas, tabelas e gráficos. 	<p>Explorar coletivamente a organização de dados em listas, tabelas simples, gráficos pictóricos, gráficos de barras/colunas, considerando seus elementos estruturais (título, eixos e fonte).</p>	A	A	

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de listas, tabelas e gráficos simples. 	<p>Ler, interpretar e comparar informações, coletivamente.</p> <p>Apropriar-se do vocabulário específico da estatística, como: pesquisa, dados, legenda, fonte e título.</p>	A	A	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Explorar dados relativos às preferências das crianças quanto às frutas, cores, formas, histórias, animais, brincadeiras, times de futebol; quanto ao crescimento de plantas, germinação, comparação de grandezas de mesma espécie etc. ➤ Planejar atividades coletivas de organização de dados em tabelas simples, síntese das informações abordadas na pesquisa. ➤ Tratar, preferencialmente, poucos dados e em escala unitária, aprimorando a relação biunívoca entre os dados e suas representações, por exemplo: representar graficamente as informações obtidas na pesquisa organizando a frequência em empilhamentos, pictogramas com uso de uma caixa de leite, uma caixa de fósforo, um palito, uma folha de árvore, um adesivo, uma imagem relacionada ao objeto real, formas recortadas de diversos materiais etc., com tamanhos e espaçamentos padronizados para propiciar a análise dos dados e comparações adequadas entre eles (mais, menos, quantos a mais, quantos a menos, iguais). ➤ Envolver as crianças em atividades que favoreçam a interpretação, argumentação, inferência, conclusão e divulgação (comunicação) dos resultados obtidos, sejam de confirmação (ou não) das hipóteses elencadas e/ou levantamento de novas hipóteses.

ORGANIZADOR CURRICULAR DE MATEMÁTICA - CRIANÇAS PEQUENAS (Infantil 4 e Infantil 5)

Campo de experiência de referência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Campos de experiências complementares: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas e Escuta, fala, pensamento e imaginação.

EIXO ESTRUTURANTE DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	INFANTIL 4	INFANTIL 5	ORIENTAÇÕES PROCEDIMENTAIS DE ENSINO
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	✓ Probabilidade: eventos aleatórios.	Identificar situações que explorem o acaso.		I	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar brincadeiras e jogos que desenvolvam o raciocínio probabilístico como suporte para abordar questões sobre as possibilidades da ocorrência de um evento, tais como: “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”. ➤ Desenvolver estratégias de observação e discussão acerca dos eventos explorando, por exemplo: lançamento de dados, lançamento de moedas, chances de ganhar/perder em um jogo de tabuleiro, melhor/pior escolha em uma brincadeira/jogo, pensar em ações possíveis e impossíveis. ➤ Fazer questionamentos para a criança estabelecer relações lógicas em suas escolhas e as de outras crianças considerando o espaço amostral, tais como: “no lançamento de um dado, é possível termos 7 pontos?”; “Quantos pontos você precisa obter no lançamento de um dado para empatar o jogo, para ganhar o jogo?”; “Seu amigo precisa de 4 pontos para ganhar um jogo. Se ele lançar um dado e obter 3 pontos, ganhará o jogo? E se obter 4 pontos? E se obter 5 pontos?”; “Em um jogo de boliche com pinos enumerados de 1 a 10, qual o máximo de pontos que alguém poderá obter em apenas um lançamento?” ➤ Planejar atividades propondo diferentes organizações e/ou seriação dos mesmos objetos para a criança experienciar várias combinações utilizando os mesmos elementos. ➤ Possibilitar a composição de diferentes combinações de vestimentas, alimentos, material escolar, material de higiene pessoal, utensílios de cozinha etc. ➤ Registrar coletivamente, por meio de desenhos, esquemas, tabelas, recortes, montagens com figuras etc., as ações desenvolvidas nas atividades, os resultados encontrados e a síntese das discussões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. A concepção marxista de cultura e suas implicações para a educação matemática. In: **VII congresso iberoamericano de educação matemática**. Montevideu, Uruguai:2013, p. 7618-7625.

GIARDINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A; MARTINS, L.M. (orgs). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

KRUTETSKY, V. A. Algumas características do desenvolvimento do pensamento nos estudantes com pouca capacidade para as matemáticas. In: LURIA, A.R. LEONTIEV, A.; VIGOTSKI, L.S. **Psicologia e Pedagogia II**. Lisboa: Editorial Estampa, 1991.

LAVOURA, Tiago L.; MARSIGLIA, Ana C G.; MARTINS, Lígia M. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético**. Rev. HISTEDBR On-line. Campinas, SP, 2019. v.19, p.1-28. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 13/10/2020.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Ed. Horizonte Universitário, 1978. 350p.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. 3ª Ed.rev. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

LUKÁCS, G. **Per l'ontologia dell essere sociale**. Roma, Editori Riuniti, 1976.

MARINGÁ, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da educação municipal de Maringá: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá: 2019.

MARSIGLIA, Ana C. G.; MARTINS, Lígia M. **Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil**. Cadernos de Formação RBCE, p. 15-26, mar. 2015.

MARTINS, Lígia Marcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2013a.

_____. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013b.

MATOS, Cristina F, ROSA, Josélia E. **Atividade orientadora de ensino e proposição davydoviana na organização do ensino de matemática**. Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag. |Uberlândia, MG|v.2|n.1|p.69-91| jan./abr. 2018.

MORAES, Silvia P G de. A apropriação da linguagem matemática nos primeiros anos de escolarização. **X Encontro Nacional de Educação Matemática. Educação Matemática, Cultura e Diversidade**. Salvador, BA, 7 a 9 de julho de 2010.

MOURA, Anna Regina Lanner de. **A medida e a criança pré-escolar**. 1995. 210f. Tese. UNICAMP, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253867>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

MOURA, M. O. Matemática na infância. In: MIGUEIS, M. R. e AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância: abordagens e desafios**. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Paraná: 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. 206 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90339>>.

_____. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 71-97.

PIRAQUARA, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Municipal para a Educação Infantil**. Piraquara: 2012.

ROSA, J. E. da, & de Matos, C. F. (2018). **Atividade orientadora de ensino e proposição davydoviana na organização do ensino de matemática**. *Obutchénie: Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 1(4), 69-91. <https://doi.org/10.14393/OBv2n1a2018-4>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5ª ed. São Paulo, Autores Associados, 1995. 99999

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9 ed. Campinas, Autores Associados, 2005

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11º ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Rua Francisco Delgado Sanches, 189
Cambé - PR
CEP: 86182-130
(43) 3174-0250

