

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

# EDUCAÇÃO INFANTIL

DUQUE DE CAXIAS  
MARÇO/2024

## Sumário

Esclarecimentos pertinentes à versão compacta .....	2
Apresentação da Matriz Curricular da Educação Infantil .....	3
Introdução .....	4
1. Considerações sobre o percurso histórico-político do atendimento à educação infantil no município de Duque de Caxias.....	5
2. Concepções teórico-filosóficas .....	9
3. Diretrizes teórico-metodológicas .....	11
4. A(s) criança(s) e a(s) infância(s) do município de Duque de Caxias.....	12
5. Eixos estruturantes da educação infantil .....	13
6. A brincadeira como eixo estruturante da educação infantil .....	14
7. Os projetos de trabalho como caminho de escuta e expansão da experiência das crianças.....	16
8. Organização curricular- educação infantil .....	18
9. A transição da educação infantil para o ensino fundamental .....	33
10. Avaliação na/da Educação Infantil.....	37
Considerações Finais.....	41
Bibliografia.....	42
Matriz curricular da Educação do Campo.....	47
As cartas desenhadas de nossas alunas e alunos da educação infantil duquecaxiense.....	50
Anexo I - Fluxograma da Organização Curricular da Educação Infantil (não integra a versão publicada, é uma explicação complementar).....	65

## Esclarecimentos pertinentes à versão compacta

O objetivo dessa versão compacta é tornar a *Matriz Curricular - 1ª versão* (2022) um documento acessível a consultas cotidianas e, por isso, não se trata de uma nova estrutura, ou mesmo uma complementação ao documento publicado.

Após apreciação das devolutivas ofertadas pelos profissionais da rede (a partir das discussões ocorridas em 2023 no 1º Grupo de Estudos, no Planejamento Integrado e nos encontros formativos do citado ano) e, também, de uma análise criteriosa dos textos que constituem o referencial da matriz, a Coordenação Técnico-Pedagógica de Formação avaliou todo o documento, a fim de aprimorar sua organização.

A versão compacta da Educação Infantil também oferece, em anexo, um fluxograma da Organização Curricular da Educação Infantil que não integra a versão publicada, porém é uma explicação complementar.

Esse caderno, ainda que sendo específico desta etapa da Educação Básica, também precisa ser complementado pelo caderno intitulado “Matriz Curricular (Versão Compacta)” - sobretudo em seus capítulos sobre Educação Especial, Educação do Campo e Leitura Literária.

Vale ressaltar que esse documento não substitui os anteriores publicados em 2021 e 2022. Como já explicitado, é uma versão que objetiva a praticidade da consulta por parte dos profissionais da rede.

Prof. Flavia Magalhães

Prof. Manoela Morgado

Equipe Técnica

## **Apresentação da Matriz Curricular da Educação Infantil**

Com imensa alegria apresentamos a Proposta Curricular da Educação Infantil de Duque de Caxias que tem como objetivo ser referência para as práticas docentes das instituições que atendem a Educação Infantil, contribuindo para que as crianças até 5 anos de idade tenham neste trabalho uma contribuição efetiva e significativa para seu pleno desenvolvimento, aprendizagem e bem estar.

O documento, construído com a participação dos profissionais de nossa rede ao longo dos anos de 2019 a 2022, é resultado de um trabalho dialógico e colaborativo cujas discussões e reflexões foram fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI (BRASIL, 2009), na Proposta Curricular para Educação Infantil de Duque de Caxias (DUQUE DE CAXIAS, 2012), na Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEE/RJ, 2019).

Nestas páginas buscamos assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os bebês e crianças das nossas instituições de Educação Infantil, respeitando suas singularidades, e distintas realidades socioeconômicas, culturais, étnico-raciais e geográficas, no território de Duque de Caxias.

Nosso propósito é que se constitua em um documento que seja qualificado a partir das contribuições advindas da prática dos educadores e educadoras, de forma que seus objetivos sejam não apenas escritos, mas criem vida no cotidiano da Educação Infantil.

**Judith de Lima Cortez**

Coordenadora da Educação Infantil- SME Duque de Caxias

O trabalho com os campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.

Paulo Sergio Fochi (2015).

## INTRODUÇÃO

Neste documento, apresentamos a proposta pedagógica para a Educação Infantil no Município de Duque de Caxias, indicando as considerações teóricas e práticas que podem nortear o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos em creches e escolas da rede pública de ensino. O material traz contribuições advindas de estudos e de discussões dos profissionais que atuam nesta etapa da Educação Básica, em encontros organizados pela Secretaria Municipal de Educação. Não se propõe a ser um roteiro ou lista de prescrições para a execução de atividades, mas sim um norteador das práticas pedagógicas para e com as crianças e a(s) infância(s) no cotidiano das creches, CCAIC (Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense) e escolas.

Buscando garantir o direito à educação, este documento referencia a Proposta Curricular para a Educação Infantil de Duque de Caxias (2012) e fundamenta-se no que preconiza a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Parecer do CNE/CEB nº 20/09, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação para esta etapa da Educação Básica por meio da Resolução CNE/CP nº 02/17 e o Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro em 17 de outubro de 2019.

Com base nesses instrumentos legais, o documento reafirma o dever de todos os profissionais envolvidos no processo educativo da Educação Infantil, de educar e cuidar indissociavelmente, em parceria com as famílias, e se propõe a ser uma base para a construção coletiva do currículo de cada Unidade Escolar.

A presente Proposta Curricular está assim organizada: 1- Considerações sobre o percurso histórico-político do atendimento à Educação Infantil no Município de Duque de Caxias; 2- Concepções teórico-filosóficas; 3- Diretrizes Teórico-Methodológicas; 4- A(s) crianças e a(s) infância(s) do Município de Duque de Caxias; 5- Eixos estruturantes da Educação Infantil; 6- A brincadeira: atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas; 7- Os projetos de trabalho como caminho de escuta e expansão da experiência das crianças; 8- Organização

Curricular- Educação Infantil; 9- A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; 10- Avaliação na/da Educação Infantil.

A organização curricular, apresentada no capítulo 8, é composta por **princípios pedagógicos** e **caminhos metodológicos**, através dos quais são assegurados os **direitos de aprendizagem**, por meio de práticas pedagógicas planejadas para o trabalho com as crianças.

Na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, apresentamos um quadro com a síntese dos conhecimentos construídos com as crianças de 0 a 5 anos, ao longo da Educação Infantil, no trabalho realizado a partir da organização curricular proposta neste documento. Estes conhecimentos são basilares para a chegada das crianças no Ensino Fundamental e poderão ser ampliados e aprofundados, embora não sejam condição ou pré-requisito para o ingresso nesta etapa de ensino.

## **1- CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO-POLÍTICO DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS<sup>1</sup>**

O atendimento às crianças de zero a três anos em creches, em período integral, e de quatro e cinco anos, em escolas, em horário parcial, é um fenômeno recente no Brasil, que teve na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 seu reconhecimento como direito da criança de zero a seis anos de idade e dever do Estado.

A expansão da Educação Infantil com atendimento às crianças nos estabelecimentos de ensino, principalmente os públicos, é resultado de um longo percurso de lutas no Brasil. Não apenas as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, como a intensificação da urbanização e ampliação da mulher no mercado de trabalho, motivaram essas lutas, mas também o reconhecimento da importância das experiências infantis para o desenvolvimento humano.

A origem das creches relaciona-se com a escravatura, o trabalho feminino, precauções sanitárias e filantrópicas. Consequentemente, todo o trabalho nestas instituições sofre grande influência da medicina e da assistência. Limpeza, alimentação e cuidados com o aspecto físico tornam-se a tônica do trabalho.

O surgimento do “jardim de infância”, uma instituição criada em 1840, pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782-1852), com proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendendo um currículo centrado na criança, se propunha a cultivar as plantas que são

---

<sup>1</sup> Os primeiros dezessete parágrafos foram retirados da seguinte referência : SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

as almas das crianças. A proposta de Froebel se caracteriza como o projeto mais significativo de cunho educacional e que marca a história da Educação Infantil.<sup>2</sup>

No Brasil, o início da implantação de estabelecimentos de atendimento às crianças apresenta semelhanças com as fontes europeias: a preeminência do modelo assistencial e uma vertente educacional, sendo a classe social o fator preponderante para determinar o modelo de instituição em que a criança seria atendida. Assim, no século XIX existiam instituições do tipo asilo ou refúgios, baseadas na concepção assistencial francesa e voltadas para o atendimento da classe pobre, enquanto outras, com o cunho educacional, inspiradas na concepção alemã, destinavam-se ao atendimento de crianças das classes mais ricas da população.

A abertura da escola às camadas populares determinou um outro momento da Educação Infantil. O fracasso escolar das crianças das camadas populares deu origem às pré-escolas de linha compensatória. Com o objetivo de oferecer uma educação preparatória para a escola, a pré-escola foi considerada tábua de salvação para a escola de 1º grau.

A realidade da Educação Infantil no município de Duque de Caxias acompanha as mudanças e conquistas históricas desse campo em todo país. A década de 1970, essencialmente relevante, foi marcada por um processo de urbanização, industrialização e crescimento do país. A mão de obra feminina estava cada vez mais presente no mercado de trabalho. Paralelamente, aumentava a pressão dos movimentos sociais em favor de um atendimento de qualidade para as crianças, filhas de mulheres trabalhadoras. Nesse contexto, tanto creches populares com o apoio do governo foram instituídas quanto escolas para crianças de quatro a seis anos foram abertas. O discurso e as práticas educacionais, nesse período, focalizavam a criança pobre, filha de mãe trabalhadora, como um ser em falta. O atendimento era pautado em suas necessidades. A perspectiva da educação era a compensação de carências culturais, de deficiências linguísticas e das defasagens afetivas.

Começa, nesse período, no município de Duque de Caxias, a preocupação com o atendimento às crianças de 5 e 6 anos, realizado dentro de algumas escolas municipais da época.

Na década de 1980, ocorreu uma expansão significativa da Educação Infantil no que se refere ao atendimento às crianças de 0 a 3 anos. No entanto, para essa faixa etária, o enfoque da

---

<sup>2</sup> Friedrich Froebel foi um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas e esteve à frente desse processo como fundador dos jardins-de-infância, destinado aos menores de oito anos. Compartilhava com outros pensadores de seu tempo a ideia de que a criança é como uma planta em sua fase de formação, exigindo cuidados periódicos para que cresça de maneira saudável. Ver Froebel (Arce, 2002).

educação era a proteção, a prevenção, no que diz respeito aos cuidados em relação à saúde, higiene e alimentação. Na faixa etária de 4 a 6 anos, a educação era concebida como preparatória para o ingresso no Ensino Fundamental.

No período de 1982 a 1989, foram criadas as primeiras creches pertencentes ao município de Duque de Caxias, totalizando quatro, que eram gerenciadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Essas creches foram criadas com o objetivo de atender às crianças carentes de 2 a 6 anos de idade, cujos pais possuíam baixa renda e necessidade de trabalhar. As instituições tinham como finalidade a valorização dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação na faixa etária de 0 a 6 anos – que antes era voltada para uma ação assistencialista – passa a figurar como direito da criança e dever do Estado, em uma perspectiva educacional. Passa a ser responsabilidade do poder público municipal oferecer creches e pré-escolas a todas as crianças atendendo as necessidades das famílias.

Em virtude das mudanças trazidas pelo artigo 227º da Constituição Federal, as creches municipais em Duque de Caxias – antes gerenciadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – passam, em 1989, a serem acompanhadas pela Secretaria Municipal de Saúde e, em maio do mesmo ano, passam a pertencer à Secretaria Municipal de Educação.

Em 31 de março de 1989, para orientar o trabalho pedagógico e organizar o atendimento nas creches e escolas municipais de Duque de Caxias, foram criadas, na Secretaria Municipal de Educação, coordenadorias de ensino, pois considerava-se a criança como um todo a partir do seu desenvolvimento integral e sua inserção na sociedade.

Concepções mais atuais sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, sobre as formas de inserção da criança no meio social e que consideram a aquisição do conhecimento como uma construção coletiva, vieram conferir novo sentido à Educação Infantil.

A partir de 2009, além das necessárias mudanças de concepções e de práticas na Educação Infantil, enfatizando o atendimento como direito das crianças, outros desafios são enfrentados: a garantia de financiamento mais efetivo e a obrigatoriedade de matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, entre outros. A Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Hoje, superando algumas limitações dos programas meramente assistencialistas,

compensatórios ou desenvolvimentistas, a Educação Infantil assume um novo caráter, possibilitando o contato da criança com o saber em sua dimensão histórica, científica e cultural. Trata-se de oferecer experiências significativas para a continuidade do processo de aprendizagem iniciado no meio social. Hoje, buscamos identificar o que é especificamente pedagógico na Educação Infantil, já então diferenciada da família e de outras instituições de assistência à criança, considerando-a complementar à família e compreendendo que o educar e o cuidar acontecem de forma entrelaçada.

Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias tem 40 unidades de atendimento educacional à faixa etária de 1 a 3 anos de idade. Dessas, 7 unidades são Creches e Centros de Atendimento à Infância Caxiense (CCAIC), que além do atendimento educacional, acompanham o desenvolvimento de crianças em risco nutricional. O atendimento à faixa etária de 4 e 5 anos é realizado em 26 das 40 unidades de creche e em 126 escolas do Ensino Fundamental.

Do debate sobre a Educação Infantil no nosso município, nasceu a necessidade de formular uma proposta pedagógica e com ela, um grande sonho: disponibilizar conhecimentos norteadores e alternativas práticas para a compreensão e implementação de saberes e fazeres sobre a educação em creches e pré-escolas.

O primeiro documento foi construído entre os anos 2002 e 2004 em um movimento de coautoria dos profissionais da Educação Infantil, não como um modelo a ser seguido, um receituário, mas como uma organização de ideias que fundamentam práticas no trabalho cotidiano das unidades de Educação Infantil e que permanentemente poderiam ser analisadas e sujeitas a reformulações e atualizações.

Em 2012, a proposta foi revisitada, em um novo movimento reflexivo sobre aspectos teóricos e práticos da Educação Infantil. A releitura possibilitou a apropriação de concepções e a reestruturação de conceitos básicos, fundamentados na intencionalidade de educar e cuidar – ações indissociáveis na educação das crianças de 0 a 5 anos.

Em 2019, a Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, através da Secretaria Municipal de Educação, iniciou um movimento denominado Reestruturação Curricular, com a representação dos profissionais da educação de todas as unidades escolares. Esse movimento se constituiu em diversas reuniões, formações, *lives* e grupos de estudos nas unidades escolares, a fim de estudar e analisar as propostas curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental vigentes. A partir das reflexões da Rede em relação aos documentos analisados, foram redigidos pelos Grupos de Trabalho os primeiros escritos de uma nova proposta curricular.

Nos grupos de discussão e de trabalho em torno da Educação Infantil, foi ressaltado o valor histórico da Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Duque de Caxias, documento de 2012, por entender que esta considera as especificidades da primeira etapa da Educação Básica em seus princípios pedagógicos e nos caminhos metodológicos.

Desejamos que este documento, revisitado neste processo de reestruturação curricular, seja uma contribuição significativa nas mãos daqueles que participam deste movimento e desejam contribuir para a qualidade na educação pública e, particularmente, na educação das crianças e da(s) infância(s) duque-caxienses.

## **2- CONCEPÇÕES TEÓRICO-FILOSÓFICAS<sup>3</sup>**

Desde a promulgação da LDB de 1996 que estabelece, como função da Educação Infantil, a educação e o cuidado para e com as crianças de 0 a 5 anos de forma integrada, é um desafio viver essa interação nas práticas cotidianas.

A princípio, entendia-se que educar dizia respeito somente à transmissão do conhecimento especializado e o cuidado era sinônimo de assistência, em uma dimensão higienista e disciplinadora, vista como uma ação repetitiva e como educação menor.

Assim, as atividades educativas (os “trabalhos”) tinham um tom de preparação para a escola, como uma marca intelectual, e eram consideradas a principal função do professor e, por outro lado, as situações de cuidado eram entendidas como formação de hábitos, ligadas à repetição, consideradas como a principal função do estimulador materno-infantil. No entanto, o cuidado, como atenção e escuta da criança, é função importante da creche e da pré-escola.

Hoje, entende-se que as situações da rotina diária das crianças atendidas em creches e pré-escolas – tais como tomar banho e se alimentar, por exemplo –, transformam-se em um momento educativo e lúdico, à medida que se realizam trocas de experiências e diálogos, interagindo com as crianças e estreitando os vínculos afetivos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 8º, asseguram a Educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Não é possível separar educação e cuidado. Mais que isso: é necessário entender que todas as ações e intervenções dos adultos com as crianças devem visar à aprendizagem e ao desenvolvimento, pois são planejadas sob perspectiva educacional e possibilitam a construção da

---

<sup>3</sup> Os primeiros oito parágrafos foram retirados da seguinte referência : SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

identidade e da autonomia da criança na sua totalidade.

Além disso, a partir dessas ideias, pode-se afirmar que a concepção de cuidar e educar na Educação Infantil se fundamenta também no reconhecimento da criança como sujeito histórico ativo das suas aprendizagens e conhecimentos, considerando sua totalidade, através das características biológicas, sociais, cognitivas e afetivas. À medida que a reconhecemos como parte integrante da educação, percebemos que é impossível educar sem cuidar, não como duas ações que se adicionam na prática educativa e sim na perspectiva da atenção, valorização e escuta da criança - centro do planejamento curricular.

A Educação Infantil deve ser caracterizada como espaço de desenvolvimento capaz de propiciar conhecimento sendo norteada por uma proposta pedagógica fundamentada na concepção de criança como sujeito histórico e de direitos. Torna-se necessário que o nosso principal compromisso seja a criança e, por ela, a antiga visão seja, enfim, vencida pelas inúmeras possibilidades inventadas e reinventadas no cotidiano das creches.

A Educação Infantil é o espaço de construção do conhecimento, assumindo sua função pedagógica ao propor experiências significativas, por meio das quais os conteúdos trabalhados façam sentido e estejam ligados à vida.

Um referencial importante para esta proposta encontra-se na teoria histórico-cultural, através de Vigotski<sup>4</sup> e de seus colaboradores. Para o autor, a compreensão do humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nossas experiências únicas na experiência coletiva. Esses planos interagem e produzem o desenvolvimento e a singularidade do sujeito (Lopes, 2009). Alguns outros estudos e traduções sobre a obra vigotskiana (Prestes, 2010; 2016; Vigotski, 2006, 2010, 2018a, 2018b, 2021a, 2021b) também são essenciais para pensar as relações criança(s)-adulto(s) e criança(s)-criança(s), a partir dos conceitos de vivência, meio, criação, brincadeira, entre outros. Vigotski, em suas considerações, encaminha nosso pensamento para a multiplicidade de fatores e elementos que constituem o processo de desenvolvimento a partir do meio e suas modificações, principalmente no que se refere aos diferentes momentos a partir das idades do sujeito. Tais considerações,

---

<sup>4</sup> Usaremos a grafia do nome Vigotski com “i” e não com “y”, como referência às recentes traduções apresentadas por Prestes. Ver: PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionvitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

também, abrem espaço para que se inicie a discussão e reflexão sobre o conceito de vivência. O autor reitera que “os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da sua personalidade, é a vivência” (Vigotski, 2010, p. 684). Dessa forma é necessário entender a vivência como a unidade entre o meio que é ofertado e a criança. Por isso, não se pode considerar a relação da criança com o meio como “interação”, pois há uma unidade entre ela e o meio, o que define o conceito de vivência.

Atualmente, as creches e as escolas que atendem às crianças de 1 a 5 anos de idade na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias são espaços atravessadas pelo conceito de criança cidadã, onde são valorizadas a expressão infantil, a ação e a significação que as crianças produzem em contato com mundo, de forma autônoma, produzindo cultura e sendo nela produzidas.

### **3- DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS<sup>5</sup>**

A metodologia desta proposta baseia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ MEC/ CNE/ 2009. As DCNEI, como documento legal, estabelecem que a criança é o centro do planejamento curricular, afirmando, no artigo 3º que:

(...) o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil, 2009, p. 1)

A aprendizagem e o desenvolvimento das crianças acontecem em situações significativas, a partir do mergulho em contextos coletivos, desafiadores e prazerosos, nos quais elas sejam desafiadas a expressar suas várias linguagens. Portanto, todas as ações planejadas e vividas no cotidiano das instituições de Educação Infantil de Duque de Caxias devem ser focadas nas experiências das crianças, tendo como objetivo principal dar visibilidade às brincadeiras, aos movimentos e às diversas linguagens, de forma ampliada e diversificada.

A linguagem constitui um dos eixos básicos na Educação Infantil, dada sua importância para o desenvolvimento e formação do indivíduo, para a interação social, na orientação das ações das crianças, na construção dos conhecimentos e no desenvolvimento de ideias. É necessário um investimento no trabalho com a linguagem oral e escrita, para que o repertório de palavras da criança aumente e ela tenha mais facilidade ao se expressar, sendo também estimulada por meio de variadas experiências, ainda antes de ser alfabetizada. É objetivo específico da Educação

---

<sup>5</sup> O capítulo foi retirado da seguinte referência : SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

Infantil possibilitar a ampliação das experiências e conhecimentos da criança, fortalecendo sua identidade, à medida que considera os saberes e os valores culturais que ela possui, para, então, trazer outras e novas possibilidades.

No sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa, precisamos considerar a diversidade de interesses e possibilitar a exploração do mundo pela criança, respeitando sua própria identidade sociocultural, propiciando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações a serem vivenciadas.

Esta proposta traz considerações sobre os processos de apropriação do conhecimento e indica caminhos para compreendermos o desenvolvimento integral das crianças. Destaque é dado aos projetos de trabalho (Hernández, 1998; Hernández; Ventura, 1998), como metodologia pedagógica, pelo seu caráter multi-inter-trans-disciplinar, através do qual vários aspectos do desenvolvimento infantil podem ser atendidos.

#### **4- A(S) CRIANÇA(S) E A(S) INFÂNCIA(S) DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS<sup>6</sup>**

É muito importante que possamos considerar a criança para além de um dado etário, a expressão do desenvolvimento de uma fase, mas que possamos compreender que a direção do crescimento das crianças acontece em relação ao ambiente sociocultural. É em um determinado contexto histórico que se atualiza o ser criança em cada sociedade. É no diálogo com a cultura que se expõe a subjetividade infantil.

Há a criança com quem nos relacionamos e há a criança em nós, quando nos permitimos brincar, entrar em contato com as dimensões sensoriais e afetivas que tantas vezes o mundo adulto faz adormecer pelo trabalho, o tempo veloz, as obrigações, a seriedade exagerada.

É necessário conhecermos as crianças de Duque de Caxias, as diversas infâncias que compõem nosso Município, a fim de estabelecermos projetos de educação para elas e com elas. Se, por um lado, às vezes enxergamos a criança como pura e ingênua, por outro lado, precisamos compreender que há no modo de expressão infantil uma diferença em relação ao adulto, e não uma incompletude. A criança produz cultura e uma visão particular da realidade que precisa entrar em diálogo com nosso modo adulto de ver o mundo, para que nenhum dos dois lados se desfaça ou seja submetido pelo outro.

Por outro lado, não podemos confundir deficiências com diferenças – especificidades

---

<sup>6</sup> O capítulo foi retirado da seguinte referência : SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

culturais das crianças, suas formas particulares de ver o mundo, falar, brincar. Ver o potencial de nossas crianças significa não compará-las com padrões dominantes, geralmente tomados de segmentos sociais mais favorecidos. Em diálogo com Kramer (1987), precisamos assumir que nosso desafio é:

(...) partir daquilo que a criança conhece e domina, não dos conteúdos e habilidades que lhe faltam: partir do que ela é, e não do que ela não é. Em seguida, a escola lhe daria os instrumentos básicos necessários para que a criança adquirisse a cultura padrão, dominante, mas de forma crítica, ou seja, possibilitando a sua compreensão do mundo e da realidade em que vive, da sociedade da sua própria inserção na classe social a que pertence (Kramer, 1987, p. 47).

Partir do que a criança é significa identificar nas crianças o movimento questionador, crítico, falante, as brincadeiras e ações que as caracterizam. Isso indica o potencial percebido nas expressões das crianças.

De fato, diante das situações de barbárie que envolvem as crianças urge compreendermos a necessidade de colocar o presente em uma situação crítica, como afirma Kramer. Isso significa refletir coletivamente sobre as necessidades e as situações de aviltamento dos direitos das crianças (relações com drogas, violência, agressões, desresponsabilização dos familiares, distância entre crianças e adultos etc.). Há discussões possíveis com os pais; outras que envolvem as próprias crianças; outras que podem envolver membros da comunidade, tornando o tema da vida e dos direitos um tema de todos. A parceria com os pais, a discussão sobre questões como paz e violência – por exemplo, a produção de cartazes, trabalhos com o olhar das crianças, a discussão com a comunidade sobre o papel das crianças são caminhos possíveis, contribuindo para a responsabilização de todos.

Por outro lado, não podemos considerar “sem infância” todas as crianças que relacionam-se com pequenos trabalhos domésticos, por exemplo. Afinal, em muitos casos, há espaço para o brincar, a expressão e a criatividade, mesmo nesses contextos. O que existe é uma diferente experiência da infância, ligada a uma realidade política, social e cultural específica.

Valorizando o diálogo, a expressão de ideias, a criação, a autonomia, o comprometimento com o coletivo, o prazer, contribuimos para que a criança acredite em si mesma como potente, autônoma, comprometida, fundamentando sua autoestima e autoconfiança. Esses são os vetores fundamentais na Educação - especialmente na Educação Infantil.

## **5- EIXOS ESTRUTURANTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta Proposta Curricular para a Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (2009), em seu

Artigo 9º, assim como na BNCC (2017), aponta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica as **interações** e a **brincadeira**. Esse documento assegura também os direitos de **conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se**, expressos na BNCC como Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil.

Desde muito cedo, a criança tem necessidade de comunicar-se com adultos e outras crianças, e o faz por meio de uma linguagem simbólica, elaborada a partir de sua interação com as pessoas, os objetos, as situações. Essa linguagem desenvolve-se através das atividades lúdicas.

A linguagem e o jogo lúdico são suportes fundamentais para conhecermos melhor a criança e o grupo com quem trabalhamos. Na brincadeira, as crianças constituem e revelam suas ideias e verdades, suas indagações e conflitos, seus avanços e recuos, suas criações e recriações.

Diante das questões aqui colocadas, destacamos dois pontos norteadores a serem considerados: a brincadeira, como atividade cultural que deve ser incorporada ao currículo da Educação Infantil, e o trabalho com projetos, como caminho de escuta e expansão da experiência das crianças.

## **6- A BRINCADEIRA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>7</sup>**

O brincar faz parte da natureza infantil – não uma natureza biológica, mas social. É na brincadeira e no jogo, que a criança, utilizando-se de um processo imaginativo, representa e reinventa a realidade. A brincadeira é a ação da criança sobre o mundo.

Desde os bebês, é possível favorecer o lúdico, a relação entre o imediato e o que está ausente, a realidade e a fantasia. Nos jogos de esconder e aparecer, entrar e sair, nas brincadeiras com fantoches (quando o adulto dá vida a personagens), os bebês constituem a consciência de si na relação com o outro, as possibilidades do real e da invenção, da transformação.

De modo particular, nas brincadeiras de faz de conta, a partir de cerca de 2 anos de idade, a criança experimenta papéis e manipula objetos, reinventando situações, criando uma nova relação entre os diferentes significados e códigos sociais e sua percepção sobre o mundo. Isso se dá pela sua capacidade de imaginação.

Tal como afirma Vigotski (1989), na brincadeira simbólica, a criança é sempre maior do que na realidade, distendendo suas possibilidades de comunicação e expressão, desenvolvendo a linguagem e a capacidade de organizar-se no mundo. Quando se transforma em mãe, pai, médico,

---

<sup>7</sup> O capítulo foi retirado da seguinte referência : SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

dentre outros personagens, desloca-se de seus papéis sociais cotidianos. A imaginação contribui para que compreenda e modifique a realidade. Segundo Jobim e Souza (1996), “a imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida” (p. 52).

A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo. Isso ocorre em virtude das características da brincadeira: a comunicação interpessoal que ela envolve não pode ser considerada “ao pé da letra”, sua indução a uma constante negociação de regras e a transformação dos papéis assumidos pelos participantes faz com que seu enredo seja sempre imprevisível.

Esta proposta deve privilegiar e favorecer a organização de espaços e atividades lúdicas, como forma de garantir a liberdade de expressão, a imaginação, a imitação e a interpretação da realidade pela própria criança.

As interações através da linguagem e da brincadeira são suportes fundamentais para conhecermos melhor a criança e o grupo com quem trabalhamos. Na brincadeira, as crianças constituem e revelam suas ideias e verdades, suas indagações e conflitos, seus avanços e recuos, suas criações e recriações.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil é importante que os educadores fiquem atentos às brincadeiras iniciadas pelas crianças, entrando em diálogo com elas e que, ao mesmo tempo, possam planejar situações de brincadeira (simbólica ou de regra). Para tanto, o professor pode organizar espaços e materiais nas salas que favoreçam o faz de conta (cantos e caixas com fantasias, espelho, objetos que provoquem a brincadeira de casinha, objetos e brinquedos, tais como carros, bonecos de diferentes materiais e características, dentre outros). É importante potencializar os interesses das crianças, montando ambientes que ampliem suas possibilidades de ressignificar as experiências sociais nas brincadeiras.

Esse trabalho contribui também com os momentos de “espera” na rotina. É importante que não existam momentos ociosos, em que as crianças esperam por esperar. Se é necessário que o professor esteja focado mais especificamente em algumas crianças (no lanche, ou no banho, por exemplo) o espaço e a brincadeira são aliados, interlocutores, dos que “esperam”, promovendo trocas, encontros e aprendizagem. Também os espaços externos são campos de exploração do faz

de conta, podendo conter elementos como pneus, caixas com sucata, dentre outros materiais que impulsionam a invenção de casas, meios de transporte etc.

A observação ativa das brincadeiras das crianças por parte do professor pode sugerir o planejamento de pesquisas ou explorações plásticas. Por exemplo, se as crianças brincam de gatos e cachorros, podemos confeccionar casinhas para esses bichos (com caixas de papelão) ou pesquisar sobre seus hábitos alimentares, de sono, dentre outros.

Ao mesmo tempo, é importante organizar jogos e situações que envolvam a relação clara com as regras por meio de jogos de tabuleiro, cartas, e outros, além de brincadeiras com regras. Assim, com os bebês e crianças de até 3 anos, os encaixes, pequenos quebra-cabeças e brincadeiras de roda contribuem para a integração dos pequenos na vida social. Por outro lado, com as crianças de 4 e 5 anos, os jogos de trilha, dominó, memória, além de jogos como amarelinha, “coelho na toca”, dentre outros jogos tradicionais infantis, também colaboram na experiência das crianças com o mundo arbitrário, as combinações coletivas, a vida grupal.

Em todos estes contextos, é papel do professor de todos os educadores, além de propiciar espaços que incentivem o brincar, registrar os movimentos, invenções e conflitos emergentes nos grupos de crianças. A brincadeira é compreendida como espaço de construção de uma cultura de pares, negociação de significados, reiteração de modos de relação, constituição de rituais de comunicação que revelam quem são as crianças. Incentivar esse movimento criador e coletivo é favorecer a constituição de sujeitos imaginativos, dar suporte à autonomia e, ao mesmo tempo, às práticas de colaboração.

## **7- OS PROJETOS DE TRABALHO COMO CAMINHO DE ESCUTA E EXPANSÃO DA EXPERIÊNCIA DAS CRIANÇAS<sup>8</sup>**

A estratégia do desenvolvimento dos projetos de trabalho possibilita, ao contrário das atividades fragmentadas e sequenciais, o estabelecimento de conexões entre os diferentes conhecimentos e aquilo que é vivenciado pelas crianças em geral.

Os projetos de trabalho podem organizar-se a partir de um tema, de um conjunto de perguntas inter-relacionadas, de um problema, de um evento. Sua duração é variável, podendo ocupar algumas semanas, meses ou semestre. Poderá também ocorrer mais de um projeto paralelamente. Tem como finalidade convergir conhecimento de diferentes áreas, de modo a

---

<sup>8</sup> O capítulo foi retirado da seguinte referência : SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. Proposta Curricular Educação Infantil. Duque de Caxias: SME, 2012.

possibilitar às crianças estabelecer múltiplas relações, ampliando sua ideia sobre um tema específico e a construção de conceitos, hábitos e valores culturais básicos para a vida em sociedade, numa perspectiva interdisciplinar. Assim sendo, faz-se necessário entender que o projeto orienta o dia a dia do professor.

A construção do projeto se faz a partir de questões significativas para as crianças que deverão ser respondidas durante o trabalho a ser desenvolvido por elas em conjunto com os profissionais envolvidos. Para a realização do projeto, são planejados, como ponto de partida, conjuntos sequenciais de atividades que possibilitarão responder às questões colocadas pelas crianças e atender aos objetivos propostos no projeto.

Para que um projeto seja bem-sucedido é fundamental que a aprendizagem se dê de forma contextualizada. O que as crianças aprendem tem significado real e viabiliza a integração das mesmas trazendo conhecimentos diversos na busca de um mesmo objetivo. A troca de informações gera um grande desafio na busca de soluções para os problemas que surgem no dia a dia do trabalho. O papel do professor é orientar a busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto.

O planejamento do projeto e o acompanhamento de sua execução promovem uma troca de informações. A socialização do aprendizado possibilita a colaboração de todos para a resolução das dificuldades encontradas.

Para Hernandez e Ventura (1998) os projetos não são um método fechado, mas uma proposta para a produção de conhecimento globalizado na contemporaneidade. Sua função é criar estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação.

O trabalho com projetos é um modo potente de organizar o cotidiano porque os temas a serem tratados brotam da experiência com as crianças ou com a cultura mais ampla, de modo significativo e contextualizado; as atividades cotidianas desdobram-se umas das outras; é possível focalizar as diferentes linguagens.

Por exemplo, a partir de um livro de literatura, colhemos as impressões das crianças, conversamos sobre suas interpretações, desenhamos personagens e suas aventuras e podemos recriar a história, fazendo outro livro, construir personagens de sucata para posterior teatralização da história, dentre outras alternativas. Ou, a partir do interesse das crianças por algum animal, podemos registrar o que sabem sobre ele, quais as suas perguntas e, então, fazemos uma pesquisa para leitura no grupo e registro/desenho de nossas aprendizagens. Há uma circularidade entre o que as crianças conhecem e sobre o que se interessam, o contato com a cultura e o

conhecimento legitimado e seus processos de registro e apropriação.

Trata-se de valorizar no dia a dia a potência expressiva das crianças, seus desenhos, gestos, falas, suas formas de compreender o mundo, sem deixar de lado a cultura mais ampla e o conhecimento sistematizado, promovendo diálogo e encontro entre elas - as crianças, e o mundo.

## **8- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR- EDUCAÇÃO INFANTIL**

A partir das discussões da primeira etapa do processo de Reestruturação Curricular em 2019, na qual os profissionais da Educação Infantil apontaram como escolha a manutenção da organização curricular do documento de 2012, através dos **princípios pedagógicos** e **caminhos metodológicos** que se constituem como objetivos a serem alcançados no trabalho com as crianças de 1 a 5 anos na Rede Municipal de Ensino, apresentamos a estrutura desta proposta, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual tem por objetivo convergir para a garantia dos **direitos de aprendizagem e desenvolvimento**, em diálogo com os **campos de experiências**, por meio de **práticas pedagógicas** que norteiam o planejamento através de projetos de trabalho com as crianças nas instituições que atendem a Educação Infantil.<sup>9</sup>

### **8.1- OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS**

Tendo em vista os **eixos estruturantes** das práticas pedagógicas- as **interações** e a **brincadeira**, e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, **seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam, em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, e em espaços que as convidem a vivenciar desafios e a explorar possibilidades para resolvê-los, onde possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. São eles: **conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se**. Tais verbos nos levam a pensar e estruturar o trabalho educativo na Educação Infantil a partir de uma **concepção de criança** que **age, cria e produz cultura**.

Segundo Fochi (2020), “a tradução dos direitos de aprendizagem se dá no modo como o professor organiza o contexto educativo” (p. 65), ou seja, os seis verbos são uma espécie de

---

<sup>9</sup> A organização curricular apresentada nesta proposta para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias teve como referência os seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009); Proposta Curricular Educação Infantil (Duque de Caxias, 2012); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEE, 2019). Houve a contribuição da Rede Municipal de Ensino através dos Grupos de Estudos realizados de 2019 a 2022, os Grupos de Trabalho (GTs) em 2020 e os polos pedagógicos em setembro e outubro de 2022.

horizonte que orienta a organização do espaço, a seleção dos materiais, a gestão do tempo, a organização de situações em pequenos grupos, a relação adulto-criança, as microtransições cotidianas, as atividades de atenção pessoal (como os momentos de alimentação, descanso e higiene) e, também, as propostas e investigações que o professor ou professora planejam para serem desenvolvidas com as crianças.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC (2017) está estruturada em cinco campos de experiências: **(1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.**

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. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI (2009) em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências e subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento.

Esta proposta sugere um diálogo com os campos de experiência em sua organização curricular, na qual reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes. A criança, sustentada nas relações, nas interações e nas brincadeiras, elabora formas de atribuir sentido a si mesma e ao mundo. A intencionalidade do professor ou professora, nesse sentido, está voltada “às experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (Brasil, 2009, p. 14), sendo possível colocar em relação tanto os saberes das crianças como os saberes dos adultos e do meio no qual interagem.

Fochi (2020) conceitua a pedagogia dos campos de experiências como "relacional", ou seja, “o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto à complexidade que é conhecer e se conhecer” (p. 66). Segundo o autor, é uma mudança de paradigma – da mudança da lógica da antecipação artificial de conteúdos – para o reconhecimento de que o importante no ato educativo é o que está acontecendo aqui e agora. O trabalho com campos de experiências “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria

experiência” (Fochi, 2015, p. 221-228).

Através desse diálogo com os campos de experiência propõe-se, não uma forma de organização prévia para a rotina ou para os projetos de trabalho, mas um campo semântico que auxilia o professor ou professora a planejar, refletir, retroalimentar, ressignificar, interpretar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças.

## **8.2- A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A “DIDÁTICA DO FAZER”**

A organização dos conhecimentos no currículo da Educação Infantil pressupõe compreender a vida cotidiana como “um laboratório contínuo” onde tudo pode ser descoberto com e pelas crianças: “como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo” (Staccioli, Ritscher, Fochi, 2017, p. 159).

A organização dos conhecimentos nesta proposta, a partir do diálogo entre os **princípios pedagógicos, caminhos metodológicos, campos de experiências, direitos de aprendizagem e desenvolvimento** e as **práticas pedagógicas** que auxiliam na garantia desses direitos, pressupõe um grande movimento entre adultos e crianças, no contexto das creches e pré-escolas, onde são produzidos diferentes significados através dos “objetos, situações, imagens e linguagens referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (Miur, 2012, p. 54-55 tradução de Fochi, 2020, p. 67). Nessa lógica, os conhecimentos não devem ser vistos de forma isolada, separados por disciplinas ou áreas, mas em uma contínua interação circular entre eles, dialogando entre si, com o cotidiano da Educação Infantil e com as diversas culturas.

Um outro ponto importante para a organização dos conhecimentos no currículo da Educação Infantil é pensar o conceito de didática que não se refere às atividades específicas para determinadas aprendizagens, mas por um convite à ação com o objetivo de fazer com que se adquiram formas sempre mais complexas de descentralização cognitivo/social.

As autoras italianas Bondioli e Mantovani (1998) compreendem essa didática como a “didática do fazer”. Para as autoras, “a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração de objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge

de suas experiências no mundo” (Fochi, 2020, p. 68).

Nesse contexto, Fochi (2020) ressalta que o termo “didática” precisa ser atualizado numa perspectiva de “construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, uma vez que é isso que faz com que ela se lance a experimentar e a descobrir como é estar-no-mundo, como as coisas funcionam e como podemos nomeá-las” (ibid).

Para atender a esse modo de aprender, Bondioli e Mantovani (1998) indicam três princípios da “didática do fazer” que consideram importantes: a **ludicidade**, a **continuidade** e a **significatividade** das experiências.

- **Ludicidade:** entendida como o *éthos* da criança, ou seja, a sua forma peculiar de descobrir e construir sentidos e explicações ao mundo, a si mesma e aos outros;
- **Continuidade:** um postulado da prática pedagógica, já que a possibilidade de construir um sentido de continuidade garante o crescimento e a qualidade das experiências das crianças, subvertendo propostas desconexas e que pouco criam a possibilidade de atribuírem sentido à sua própria experiência;
- **Significatividade:** a produção de significado é vista como experiência do sujeito e não como transmissão. Os significados produzidos envolvem: i) a autoria - não são tomados de algum lugar prontos, mas construídos a partir da experiência de cada sujeito no mundo; ii) a eleição - já que conhecer é esse estado contínuo de eleger algo, decidir, “e cada decisão é uma eleição entre diversas incertezas” (Hoyuelos, 2006, p. 177 tradução de Fochi, 2020, p. 69); iii) a provisoriade, pois os significados produzidos não são rígidos, são fruto daquilo que se pode compreender naquele momento.<sup>10</sup>

Assim, poderia dizer que o “caráter lúdico (o *éthos* da criança) e a continuidade das experiências (postulado da prática pedagógica) abrem um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já vivido (característico na atividade lúdica), seja por germinar algo que está embrionário na criança em seu desejo de saber e na continuidade de suas experiências” (Fochi, 2020, p. 69).

Os princípios de ludicidade, continuidade e significatividade, além de auxiliarem na compreensão da “didática do fazer” na Educação Infantil, coadunam-se com as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), já que a compreensão é de que as experiências das crianças devem ser articuladas as

---

<sup>10</sup> FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020.

dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens.

Fochi (2020) ressalta que o adulto deve ficar atento para descobrir onde as crianças estão canalizando suas energias para, então, a partir disso, criar condições externas, a fim de que eles possam colocar à prova suas “teorias provisórias”.

Para tal, o professor [ou professora] precisa aprender a ouvi-las e a restituir os modos como as crianças estruturam seus próprios mapas cognitivos, emocionais e sociais. [...] Ao mesmo tempo, é preciso oferecer as condições externas, para que as crianças possam tomar iniciativas e encontrar, no contexto próximo delas, os instrumentos para ajudá-las a nomear, explicar e significar os fenômenos. (Fochi, 2020, p.59)

Logo, “o que importa não é dar valor a alguma coisa, mas, acima de tudo, entender o que há por trás dessas questões e teorias, e o que há por trás delas é algo verdadeiramente extraordinário” (Rinaldi, 2012, p. 206).

### 8.3- PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

A partir dos eixos estruturantes – as interações e a brincadeira - as ações desenvolvidas no dia a dia das instituições de Educação Infantil do Município de Duque de Caxias baseiam-se nos seguintes **princípios pedagógicos**:

- Valorizar, reconhecer e ampliar as culturas das crianças e suas diferentes linguagens.
- Firmar compromisso com as culturas da sociedade e da humanidade; expressões artísticas e científicas do grupo social mais próximo, dos povos originários<sup>11</sup>, afrodescendentes, africanos, imigrantes em situação de refúgio<sup>12</sup>, entre outros; e aquelas legitimadas na história através de diferentes gêneros: poesia, notícia, fotografia, música, pintura, dentre outras.
- Promover o diálogo, valorizando a participação ativa de todos os envolvidos no trabalho pedagógico, ou seja, toda a comunidade escolar, através do encontro entre as diversas culturas.
- Garantir o acesso ao mundo letrado, de forma lúdica, valorizando o aprendizado e a democratização do saber, o que abre as portas para a criação, a imaginação e a produção de ideias para questões sociais e ambientais.
- Incentivar o exercício da criação, que não se limita à capacidade humana de criar sons, imagens, cores, signos de artes, mas que se estende à possibilidade de ressignificar

---

<sup>11</sup> O termo “povos originários” refere-se às populações que descendem dos primeiros habitantes de uma localidade. Podemos associar este termo aos povos indígenas através de quatro grandes troncos étnicos: aruak, karib, macro-jê e tupi. Alguns povos indígenas que habitam ou já habitaram o território brasileiro: Araweté, Avá-Canoeiro, Bororo, Cinta larga, Guarani, Javaé, Kaingang, Karajá, Kayapó, Krahó, Munduruku, Pataxó, Tapirapé, Terena, Ticuna, Tupinambá, Xakriabá, Xavante, Xerente, Xingu, Yanomami, entre outros.

<sup>12</sup> Utilizaremos o termo “imigrantes em situação de refúgio” como referência à população refugiada.

permanentemente a própria vida.

- Oferecer, organizar e adaptar, de acordo com a realidade de cada instituição, espaços físicos e rotinas adequadas à demanda da Educação Infantil inclusiva, que promovam a qualidade nas relações cotidianas. Trata-se de planejar espaços e tempos que permitam a autonomia das crianças e a escolha de atividades e materiais diversificados para momentos de criação espontânea em diálogo com os profissionais.

- Promover a igualdade, fomentar a equidade e a valorização das diferenças, eliminando qualquer forma de capacitismo, preconceito, racismo e discriminação, ao oportunizar às crianças experiências pautadas na valorização pessoal, no respeito por si e pelo outro, que fortaleçam o conceito de respeito à diversidade, garantindo de forma qualitativa o direito de acesso e permanência dos educandos com deficiência, tendo por ponto de partida suas potencialidades e particularidades.

- Garantir o acesso à contribuição histórica e cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, não em práticas isoladas, projetos pontuais ou datas comemorativas, mas em ações cotidianas no trabalho com as crianças, conforme indicam as leis 10.639/03 e 11.645/08.

- Promover práticas pedagógicas decoloniais que reconheçam o contexto histórico-cultural em que inferiorizam, invisibilizam e ocultam determinados grupos sociais e étnico-raciais, viabilizando práticas e estéticas como: valorização do cabelo, da cor da pele, das mulheres, dos personagens infantis negros e indígenas, valorizando as culturas e etnias dos povos originários, afrodescendentes, africanos, entre outros.

- Promover ações individualizadas e coletivas, indicadas no Plano Educacional Individualizado (PEI), que visem o pleno desenvolvimento acadêmico, emocional e social das crianças com deficiência, com vistas à eliminação de barreiras de acessibilidade, linguística, visual, motora e qualquer outra forma que limite ou dificulte sua inclusão e permitido que esta aconteça de forma a enriquecer as experiências vivenciadas no cotidiano da Educação Infantil.

Para concretizar os **princípios pedagógicos**, é importante eleger posturas educacionais coerentes que orientem as ações cotidianas. Trata-se de assumir que as crianças aprendem e conhecem o mundo através de sua ação sobre ele, que se dá na relação com seus pares, adultos e objetos. Desenhar, modelar, dançar, cantar, falar, brincar com jogos e explorar a imaginação ao brincar de faz de conta são modos de agir no mundo e expressar-se, ressignificando a realidade vivida. Por isso os **caminhos metodológicos** possibilitam o trabalho pedagógico com as crianças, favorecendo a aprendizagem por meio de um processo dinâmico onde a escuta, o diálogo, a

cooperação, as vivências, as experimentações e a ludicidade estão presentes nas ações compartilhadas com elas. Sua organização em blocos não pressupõe e nem indica fragmentação, escalonamento ou divisão temporal. Antes, aponta para o caminho da integração de conhecimentos de diferentes áreas e na visão de intercessão dos **campos de experiência**, no trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos.

### **8.3.1- CAMINHOS METODOLÓGICOS I (1 ao 7)**

Em consonância com o campo de experiência **O Eu, O Outro e O Nós**, estes caminhos metodológicos possibilitam às crianças experimentar diferentes modos de exposição de si, promovendo a relação entre suas experiências e as do grupo, em espaços que promovem o processo de interações criança-criança, adulto-criança, educadores-famílias, onde adultos e crianças aprendem e se desenvolvem. Neste processo, é importante que os educadores ou educadoras atentem para seus próprios preconceitos, evitando os rótulos, respeitando as possibilidades e limitações das crianças; respeitando diferenças individuais e grupais.

Por meio destes caminhos as crianças são convidadas a participar do processo educativo, reconhecendo seu pertencimento a um grupo social e a importância de respeitar as diferenças, em um movimento de autoconhecimento e aceitação do outro.

1. Possibilitar às crianças o conhecimento de si e do mundo, por meio da ampliação de experiências diversas.
2. Respeitar e valorizar as crianças, suas histórias, seus costumes culturais, definidos por sua inserção social, étnica, de gênero, de religião, de classe. Ao mesmo tempo, propiciar o conhecimento e valorização das diferentes manifestações e tradições culturais do Brasil, de seus povos originários (indígenas) e africanos.
3. Possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem os padrões de referência e de identidades das crianças, no diálogo, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e cultural.
4. Possibilitar situações em que as crianças reconheçam e valorizem a importância das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.
5. Construir ambientes de aprendizagem incluindo a escolha cuidadosa de livros, e variados brinquedos, instrumentos, fotos, materiais gráficos e outros objetos que não só valorizem a diversidade, mas também contribuam para a construção de uma autoimagem positiva.
6. Investir em processos que potencializam as interações entre todos os sujeitos que

participam da construção cotidiana do trabalho da Educação infantil.

7. Desenvolver práticas para a educação socioemocional que possibilitem às crianças compreender e lidar com seus próprios sentimentos.

#### **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO A SEREM GARANTIDOS:**

CONVIVER com crianças e adultos em pequenos grupos, reconhecendo e respeitando as diferentes identidades e o pertencimento étnico-racial, de gênero, classe social e religião de seus pares.

BRINCAR com diferentes parceiros desenvolvendo sua imaginação, solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças, vivenciando diferentes papéis sociais consolidando assim seus princípios éticos.

EXPLORAR os diferentes espaços do ambiente escolar e as diferentes maneiras de brincar, interagindo com parceiros diversos, em pequenos e grandes grupos, em situações variadas, ampliando sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação ao outro.

PARTICIPAR ativamente das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo educador ou educadora.

EXPRESSAR às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, conflitos e oposições.

CONHECER-SE e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizando suas características e as das outras crianças e adultos, aprendendo a identificar e combater atitudes preconceituosas e discriminatórias.

#### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE AUXILIAM NA GARANTIA DESSES DIREITOS**

- ❖ Favorecer o diálogo sobre objetos pessoais, fotografias que compõem as histórias das crianças e suas famílias, expressando afetos, desejos e saberes.
- ❖ Promover diálogo contínuo e permanente com as crianças, famílias e comunidades, organizando situações de troca e convivência que permitam trabalhar de maneira integrada com o grupo, o bairro, a sociedade, respeitando as particularidades de cada comunidade escolar.
- ❖ Propiciar espaços para brincadeiras compartilhadas entre as crianças, possibilitando que criem laços de amizade com seus pares, respeitando suas individualidades e potencialidades.
- ❖ Criar situações em que se possa convidar adultos, trazendo diferentes recursos (objetos, livros, brinquedos) não só para transmitir e apresentar unilateralmente às crianças, mas para

investigar as possibilidades que as crianças encontram nesses objetos, para perguntar se os conhecem, para se debruçar sobre o novo coletivamente, de forma investigativa.

- ❖ Apoiar e respeitar as crianças no desenvolvimento de sua autonomia, autoestima e sentimento de pertencimento a um determinado grupo étnico-racial, crença religiosa, local de nascimento etc.
- ❖ Construir com as crianças o entendimento da importância de zelar por sua saúde e bem estar, desenvolvendo hábitos de higiene e cuidados com seu corpo no decorrer das atividades cotidianas na instituição e que reverberam nos seus outros espaços de convivência social.
- ❖ Possibilitar por meio dos projetos pedagógicos, o contato das crianças com diferentes tradições, as convidando a apreciar e conviver com músicas, danças, alimentação, objetos e histórias de outras culturas, de formas a ajudá-las na compreensão do mundo e de si mesmas.
- ❖ Promover eventos culturais: teatro infantil, musical, exposição literária, festas de tradição popular, entre outros, associando-as também à história e cultura local.
- ❖ Provocar a reflexão sobre a manifestação dos preconceitos étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião, classe, de PCD e outros, construindo com as crianças estratégias de enfrentamento, através de atitudes de respeito, da não discriminação, da solidariedade e da empatia.
- ❖ Propor situações de diálogos em que as crianças possam expressar suas ideias, exercitando a escuta, argumentação, negociação e enfrentamento de conflitos do convívio social, não apenas de forma pontual, mas em ações contínuas no cotidiano da Educação Infantil.

### **8.3.2- CAMINHOS METODOLÓGICOS II (8 ao 10)**

Em consonância com os campos de experiências **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Traços, Sons, Cores e Formas**, esses caminhos metodológicos possibilitam às crianças experimentar o exercício da narrativa, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, o convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos e ainda se expressar por meio de outras linguagens, criando suas próprias produções artísticas e/ou culturais.

Desde o nascimento as crianças, no seu meio, interagem por meio de situações comunicativas do cotidiano. No desenvolvimento da linguagem oral, as crianças devem participar de experiências que lhe possibilite falar e ouvir o outro, participando de conversas, escutando histórias, ouvindo e elaborando narrativas e descrições que contribuam para sua constituição

como sujeito pertencente a um grupo social.

Ainda cedo, ao acompanhar a leitura e observar características dos diversos textos que circulam em seus grupos de convívio, as crianças despertam seu interesse, manifestam curiosidade e constroem sua concepção em relação à linguagem escrita, reconhecendo seus diferentes usos sociais, gêneros, suportes e portadores.

Experiências diversificadas com a literatura infantil contribuem para o desenvolvimento do prazer pela leitura, o estímulo à imaginação, a familiaridade das crianças com livros de diferentes gêneros literários e ou ainda propiciam a construção de conhecimentos sobre a escrita como a diferença entre ilustração e escrita e a direção da escrita.

Escutar e falar são atos transversais a todos os caminhos metodológicos apresentados nesta proposta e com outras formas de linguagem como as artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras, compõem o repertório pelo qual as crianças expressam seus pensamentos, desejos e vontades.

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, possibilita que as crianças vivenciem outras formas de expressão e linguagem e contribui para que desenvolvam o senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas e do mundo que as cerca.

8. Promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação por meio da expressão oral e considerando outras formas como língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

9. Favorecer o letramento, ou seja, a experiência com diversos tipos de texto em suas funções sociais, fomentando o desejo pela leitura em parceria com as famílias e em estreita relação com os projetos de trabalho e seus contextos de aprendizagem.

10. Promover o relacionamento com várias formas de expressão não verbal: gestual, plástica, dramática e musical; e, ao mesmo tempo, estimular que as crianças produzam significados com essas diversas linguagens.

#### **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO A SEREM GARANTIDOS:**

CONVIVER e interagir com crianças e adultos em situações comunicativas cotidianas, respeitando as diversas formas de comunicação, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer. Fruir com os colegas e educadores manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas: artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares.

BRINCAR com parlendas, trava-línguas, adivinhas, memória, rodas, brincadeiras cantadas, jogos e textos de imagens, escritos e outros, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo sua linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras. Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz-de-conta, encenações ou para festas tradicionais.

PARTICIPAR de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração, descrição e representação de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos e de variedades linguísticas, construindo diversas formas de organizar o pensamento. Participar também de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto o cotidiano quanto o preparado para determinados eventos), à definição de temas e à escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e artísticas.

EXPLORAR gestos, expressões, sons da língua, rimas, aliterações, imagens, textos escritos, além dos sentidos das palavras, nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não. Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar desenhos, modelagens, músicas, danças, encenações teatrais e musicais.

EXPRESSAR sentimentos, ideias, percepções, desejos, necessidades, pontos de vista, informações, dúvidas e descobertas, utilizando múltiplas linguagens, considerando o que é comunicado pelos colegas e adultos.

CONHECER-SE e reconhecer suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias, autores, gêneros linguísticos, e seu interesse em produzir com a linguagem verbal. Conhecer-se no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades.

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE AUXILIAM NA GARANTIA DESSES DIREITOS**

- ❖ Criar oportunidades para as crianças brincarem com a linguagem oral e a linguagem escrita, ampliando seus conhecimentos sobre elas, sendo estimulada a formular hipóteses sobre seu funcionamento, testá-las, e empregar estas linguagens nos contextos em que estão inseridos.
- ❖ Constituir um clima de escuta e diálogo nos momentos de conflito e divergência mediando diferentes manifestações afetivas, tais como raiva, dor, alegria e carinho.

- ❖ Propiciar experiências em que as crianças possam ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.
- ❖ Incentivar as crianças a seguir instruções e responder a solicitações compreendendo seus contextos de significação, a elaborar e transmitir recados para diferentes pessoas, a relatar a outras crianças um episódio vivido, recontar histórias, formalizar oralmente instruções específicas, tais como regras de jogos, preparo de um prato culinário, procedimentos para manipular um objeto, empregando-se inclusive a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), quando necessário.
- ❖ Oportunizar o contato com diferentes gêneros e portadores textuais, de forma que as crianças possam compreender a função social da escrita e reconhecer a leitura como fonte de prazer e informação.
- ❖ Oferecer diversidade e qualidade no repertório cultural.
- ❖ Possibilitar que as crianças vivenciem diferentes formas de expressão, utilizando as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras linguagens.
- ❖ Promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal.

### **8.3.3- CAMINHOS METODOLÓGICOS III (11 e 12)**

Em consonância com o campo de experiência **Corpo, Gestos e Movimentos**, estes caminhos metodológicos possibilitam às crianças experimentar o poder da dinâmica de seus corpos incorporando novos conhecimentos. Antes da linguagem oral e o mundo concreto dos sinais gráficos da língua escrita, existe uma forma de expressão por vezes desprezada, que é a ação corporal. O corpo transmite toda uma linguagem através de múltiplas expressões corporais.

O corpo, seus movimentos e sensações fazem parte do desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. Ele é produtor de relações e aprendizagem, pois, com o corpo, as crianças apreendem o mundo. Quando se movimentam, tocam, experimentam, conhecem mais sobre si e o outro, aprendem a se relacionar, constroem sua autonomia e identidade.

As crianças falam e se expressam com um corpo em constante movimento. Embora os adultos muitas vezes lhes proponham atividades em que exigem a contenção do seu corpo, elas gesticulam, se deitam, levantam, pegam objetos. A tentativa de conter seus movimentos pode, na contramão do que tradicionalmente se espera, ser um dificultador de suas aprendizagens.

Uma prática pedagógica na Educação Infantil desenvolvida na concepção de contenção dos corpos das crianças, restringindo sua mobilidade por meio de filas nos deslocamentos entre espaços ou uso constante de mesas e cadeiras para assim evitar desordem no ambiente, limita a expressividade e o movimento infantil. Nesta perspectiva o desafio posto para os educadores ou educadoras é propiciar um ambiente em que a liberdade de movimento faça parte da expressão das crianças, ao mesmo tempo em que constroem com elas os limites e combinados para a manutenção da ordem necessária nos espaços que ocupam.

Hoje, na Educação Infantil, o corpo, seus gestos e movimentos devem ganhar destaque no planejamento pedagógico, e os educadores ou educadoras devem buscar garantir, por meio de variadas experiências, que as crianças conheçam e explorem o mundo através de seus corpos e utilizando dentre outras manifestações, a dança, o teatro, a música e as brincadeiras.

11. Planejar experiências através das quais as crianças tenham oportunidades de exploração do mundo com os seus corpos, expressando-se e interagindo pelo movimento.

12. Promover oportunidades ricas para que as crianças possam, na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo.

#### **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO A SEREM GARANTIDOS:**

**CONVIVER** com crianças e adultos experimentando marcas da cultura corporal nos cuidados pessoais, na dança, música, teatro, artes circenses e outras, escuta de histórias e brincadeiras.

**BRINCAR** utilizando criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

**EXPLORAR** amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, produção de sons e de mímicas, descobrindo modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

**PARTICIPAR** de atividades que envolvem práticas corporais, desenvolvendo autonomia para cuidar de si.

**EXPRESSAR** corporalmente emoções e representações tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias.

**CONHECER-SE** nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo.

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE AUXILIAM NA GARANTIA DESSES DIREITOS

- ❖ Favorecer a exploração e a utilização do movimento como linguagem.
- ❖ Ampliar o repertório de movimentos e práticas ligadas à cultura corporal, oportunizando experiências em que as crianças possam explorar, pelo movimento, o mundo e o próprio corpo, bem como expressar-se e interagir com o outro por meio do uso criativo dos gestos.
- ❖ Criar situações em que as crianças possam explorar materiais, o espaço e seu corpo de diferentes formas, ampliando o domínio de seus movimentos em danças e representações teatrais.
- ❖ Contribuir para a descoberta das potencialidades corporais das crianças por meio de jogos e brincadeiras.
- ❖ Promover experiências em que as crianças construam sua identidade e autoimagem, mediante o conhecimento do seu corpo, desenvolvendo capacidades motoras como rolar, andar, correr, saltar, saltitar, deslizar, escalar, entre outras, descobrindo e reconhecendo as sensações que o seu corpo produz, seus movimentos, suas possibilidades e limites.

### **8.3.4- CAMINHOS METODOLÓGICOS IV (13 ao 17)**

Em consonância com o campo de experiência **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**, estes caminhos metodológicos possibilitam às crianças experimentar os espaços de Educação Infantil como ambientes estimuladores da curiosidade sobre o mundo físico e social, alimentando a construção por elas, de noções, comparações e implicações e as ajudando a construir explicações.

A criança utiliza processos da atividade científica como a observação, a experimentação, a manipulação a partir da realidade concreta e significativa estabelecendo relações e interações. À medida que seu pensamento se torna mais abstrato é capaz de utilizar processos mais sofisticados como: classificar, medir, comunicar, prever, planejar investigações, interpretar e elaborar explicações a partir de dados.

É importante a intencionalidade no planejamento de experiências que favoreçam a criança a exercitar cada uma destas observações, de forma que buscar respostas e informações para questões do mundo físico e social a mobilize e também ao educador.

13. Incentivar 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, em experiências de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações e

espaços.

14.Promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento do reaproveitamento, e de ações do cotidiano que contribuem para o cuidado da saúde e a manutenção de ambientes saudáveis, não só em eventos pontuais, mas no dia a dia, como um projeto contínuo.

15.Planejar e organizar espaços físicos acolhedores, instigadores, flexíveis e acessíveis a todas as crianças e que favoreçam a imaginação, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

16.Promover experiências em que as crianças construam autonomia, por meio de autocuidado, em reciprocidade e interdependência com o meio.

17.Promover experiências em que por meio das interações e brincadeiras as crianças interajam com conhecimentos matemáticos como: ordenação, contagem, dimensões, medidas, distâncias, pesos, comprimentos, reconhecimento de numerais, em situações em que possam levantar hipóteses, construir noções, ampliar seus conhecimentos e utilizá-los em seu cotidiano.

#### **DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO A SEREM GARANTIDOS:**

CONVIVER com crianças e adultos e com eles investigar o mundo natural e social.

BRINCAR com materiais, objetos e elementos da natureza e de diferentes culturas e perceber a diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades que apresentam.

EXPLORAR características do mundo natural e social, nomeando-as, agrupando-as e ordenando-as segundo critérios relativos às noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

PARTICIPAR de atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos, situações, espaços, utilizando ferramentas de exploração - bússola, lanterna, lupa e instrumentos de registro e comunicação, como máquina fotográfica, filmadora, gravador, projetor, computador, celular, entre outros.

EXPRESSAR suas observações, explicações e representações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, reconhecendo-se como parte integrante desse mundo natural, e construindo noções da sua responsabilidade para a preservação do planeta.

#### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE AUXILIAM NA GARANTIA DESSES DIREITOS:**

- ❖ Ofertar, em uma prática mediadora, materiais de conteúdo científico como livros, vídeos, revistas, sites apropriados a cada faixa etária, para serem apreciados e manipulados pelas

crianças.

- ❖ Observar diretamente, com as crianças, fenômenos da natureza, colhendo suas indagações, registrando suas perguntas e descobertas, favorecendo novas pesquisas, a partir das questões das próprias crianças.
- ❖ Propor experiências em que as crianças se apropriem das diferentes formas de pensar e explicar os fenômenos naturais e sociais, valorizando as diferentes formas de vidas humanas e não humanas, os objetos, as tecnologias e os comportamentos humanos nas diferentes culturas.
- ❖ Promover interações e brincadeiras nas quais as crianças possam observar, manipular objetos, explorar seu entorno, levantar hipóteses, testar e buscar respostas às suas curiosidades e indagações.
- ❖ Planejar contextos de aprendizagem que estimulem brincadeiras e experiências com materiais contáveis e não contáveis.
- ❖ Propor situações-problema em que as crianças possam ampliar, aprofundar e construir conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços.
- ❖ Oportunizar experiências que possibilitem às crianças perceber as características e propriedades dos objetos, usando todos os seus sentidos em situações de exploração e investigação.
- ❖ Promover aulas-passeio que envolvam visitas a museus, casas de cultura, planetários, jardins, parques, etc.
- ❖ Planejar atividades de investigação de características de elementos naturais, objetos situações, espaços utilizando ferramentas de exploração como bússola, mapas, lanterna, lupa e instrumentos de registros e comunicação como máquina fotográfica, filmadora, celular, gravador, projetor, retroprojetor, computador, tablet, notebook e Smart TV, usados sempre com mediação do educador, considerando a faixa etária, tempo de uso e pertinência ao projeto vigente.

## 9- A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo a BNCC (2017),

a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se

construa com base no que as crianças sabem que são capazes de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2017, p. 53).

A proposta curricular do Ensino Fundamental- Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias compreende a criança como sujeito sócio-histórico e cultural, que produz cultura e é nela produzida, e que constrói seus conhecimentos a partir de suas vivências e experiências (Vigotski, 2010).

No que diz respeito à organização dos conhecimentos, uma grande referência está nos estudos recentes de Zabala e Arnau (2010). Para os autores,

já não é suficiente adquirir alguns conhecimentos ou dominar algumas técnicas, [...] é necessário que o aluno seja cognitivamente capaz e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social”. Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real da vida cotidiana. (Zabala; Arnau, 2014, p. 10)

Dessa forma, a organização dos conhecimentos de todo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) está constituída por conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, de forma não linear, podendo se relacionar nas diferentes áreas e disciplinas, de forma inter-multi-trans e metadisciplinar.

Os **conhecimentos conceituais** dizem respeito aos conceitos e princípios que são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. Os **conhecimentos procedimentais** dizem respeito ao conjunto de ações ordenadas e com um fim; dirigidas para a realização de um objetivo. Os **conhecimentos atitudinais** englobam valores, normas e atitudes.

Nessa direção, considerando os conhecimentos construídos pelas e com as crianças em toda a Educação Infantil, ao final desta etapa, que é a primeira da Educação Básica, apresenta-se um quadro com a organização por conhecimentos. Esse quadro deve ser compreendido como uma síntese de todo o trabalho realizado ao longo da Educação Infantil até a chegada ao primeiro ano

do Ciclo de Alfabetização, e que serão ampliados e aprofundados nesta nova etapa, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental<sup>13</sup>.

CONHECIMENTOS CONCEITUAIS	CONHECIMENTOS ATITUDINAIS	CONHECIMENTOS PROCEDIMENTAIS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita.</li> <li>* Conhecer e reproduzir oralmente jogos verbais, como: trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas, canções, entre outros.</li> <li>* Reconhecer a leitura como fonte de prazer e informação.</li> <li>* Reconhecer seu próprio nome como marca de sua identidade, tendo-o também como uma referência estável de escrita.</li> <li>* Conhecer a diversidade de produções artísticas, como: desenhos, pinturas, esculturas, construções, fotografias, colagens, ilustrações, cinema, música, entre outras.</li> <li>* Identificar os elementos existentes em seus grupos de convívio e os seus papéis sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Expressar e respeitar sentimentos e emoções.</li> <li>* Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</li> <li>* Respeitar regras de convívio social em relação de respeito com o outro.</li> <li>* Respeitar as diferenças entre os seus pares, por meio de atividades de cooperação.</li> <li>* Valorizar a vida nas situações que impliquem cuidados com os animais, plantas, pessoas e ambientes.</li> <li>* Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e demonstrar interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural.</li> <li>* Respeitar e valorizar a produção individual, coletiva e as obras de arte em geral.</li> <li>* Respeitar as características pessoais relacionadas a gênero, raça, etnia, peso, estatura, entre outras.</li> <li>* Respeitar e valorizar a cultura do seu grupo de origem e de outros grupos.</li> <li>* Respeitar sua própria produção e a do outro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.</li> <li>* Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</li> <li>* Empregar gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal ao relacionar-se com o outro.</li> <li>* Utilizar a linguagem oral para: conversar, brincar, comunicar, expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos, relatar suas vivências, recontar histórias, elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos que participa.</li> <li>* Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</li> <li>* Criar desenhos, pinturas, colagens, modelagens a partir da realidade do cotidiano infantil, explorando e utilizando alguns procedimentos necessários para desenhar, pintar, modelar etc.</li> <li>* Escrever seu próprio nome em situações em que seja necessária sua identificação, no cotidiano.</li> <li>* Fazer uso da escrita em situações do cotidiano, produzindo textos em que o educador é o escriba (textos narrativos, cartas, bilhetes, listas, notícias, músicas, etc.).</li> <li>* Produzir escritos de próprio punho, de forma espontânea, utilizando o conhecimento de que dispõe no momento, sobre o sistema de escrita.</li> <li>* Participar de situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros (contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas, entre outros).</li> </ul>

<sup>13</sup>Tais conhecimentos foram extraídos da Síntese das Aprendizagens da BNCC (2017) - ainda que alguns tenham sido modificados pelos profissionais da rede.

	<p>*Desejar manusear livros e participar de situações de leitura espontânea.</p> <p>* Apresentar autonomia nas práticas de higiene, na alimentação, no vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>*Apresentar iniciativa para escolher brinquedos, objetos, espaços para brincar e para resolver pequenos problemas do cotidiano de forma harmoniosa, pedindo ajuda se necessário.</p>	<p>*Apreciar suas produções e as dos outros, por meio da observação e leitura de alguns elementos da linguagem plástica.</p> <p>*Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.</p> <p>* Organizar, cuidar e preservar os espaços utilizados e o material produzido.</p> <p>* Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>*Participar de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros.</p> <p>*Usar o diálogo como uma forma de lidar com os conflitos.</p> <p>*Ampliar seus movimentos por meio da participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, escalar, pendurar-se e movimentar-se.</p> <p>*Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>* Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza, espaço, medidas, tempo, em situações do cotidiano e na comunicação de suas experiências.</p> <p>* Utilizar a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos, etc.), para comunicar quantidades.</p> <p>* Manipular e explorar objetos e brinquedos, para descoberta de características, propriedades e suas possibilidades associativas: empilhar, rolar, transvasar, encaixar, etc.</p> <p>* Observar características da paisagem local, de espécies animais e vegetais.</p> <p>* Explorar, expressar e produzir silêncio e sons com a voz, o corpo, objetos do ambiente e materiais sonoros diversos.</p> <p>* Identificar, nomear adequadamente e</p>
--	---	--

		comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. * Conhecer seu próprio corpo e suas sensações, controlando seus movimentos, explorando suas habilidades físicas, motoras e perceptivas.
--	--	---

## 10- AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação é um ato permanente na vida do ser humano. Cotidianamente avaliamos, de forma intuitiva, diversas situações em que precisamos tomar decisões ou resolver conflitos. Entretanto, avaliar a prática pedagógica é um ato intencional e como tal necessita de planejamento e critérios que orientem o trabalho do docente. No que se refere às crianças, avaliar é acompanhar o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Para o professor é articular, propor, observar, introduzir novas ações, enriquecer e redirecionar o planejamento, refletir criticamente sobre suas ações e rever sua prática.

As concepções atuais, no que se refere à avaliação na Educação Infantil, abandonam as listagens de comportamentos uniformes e padronizados e abrem espaço para criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na/da educação das crianças pequenas.

Atualmente, o registro do processo de avaliação nesta Rede de Ensino, dá-se através de relatórios descritivos, sem a intenção de assumir finalidades seletivas e classificatórias. Devem relatar, baseados em registros contínuos, os avanços e as dificuldades no processo educativo.

Entendendo que a avaliação faz parte do processo educativo, deve-se considerar que o desenvolvimento das crianças ocorre de maneiras diferentes e sofre influência da realidade cultural e social na qual está inserida. Neste contexto, e em consonância com a metodologia norteadora da Proposta Pedagógica do Município de Duque de Caxias, o trabalho se torna mais legítimo quando o professor ou a professora, além da observação, escuta as crianças e outros adultos que acompanham o seu desenvolvimento e aprendizagem. A observação do desenvolvimento integral da criança se dá nas interações cotidianas, respeitando sua individualidade, expressões, manifestações e aprendizagens. Isso significa que o professor a observa não somente em situações previstas ou em momentos específicos, mas em todo o tempo.

A observação deve acontecer na rotina diária e de forma planejada. Para estabelecer uma organização, o educador pode construir instrumentos que facilitem a sua prática. A observação pode acontecer também de forma livre. O professor pode perceber algo interessante em momentos da rotina como nas interações em momentos de brincadeira, de higiene pessoal, de repouso, de alimentação, entre outros, e onde a fala, os gestos, as ações e as reações das crianças trazem informações importantes que podem contribuir para o olhar atento e a escuta sensível do professor.

Desta forma, a avaliação deve ser contínua e constante e ocorrer através da observação, da escuta,

do registro e de uma avaliação formativa. Os registros devem retratar a criança em relação aos seus sentimentos, conquistas e avanços pessoais e no coletivo, não só a singularidade, mas também ser baseada no contexto de um grupo. A atenção deve estar voltada para as potencialidades das crianças e não para aquilo que não sabem ou não conseguem fazer.

A observação da prática pedagógica, como tomada de consciência do professor sobre suas ações, é outra finalidade da avaliação. A partir dos subsídios oferecidos por ela, se pode refletir e replanejar as ações futuras diante das potencialidades das crianças, sem a preocupação com acúmulo de conhecimentos.

A avaliação pedagógica da criança, além de ser holística, deve ser feita no contexto da reflexão crítica do profissional sobre a sua própria aprendizagem, sobre o ambiente educativo que constrói e sobre o cotidiano vivencial que cria (Formosinho, Oliveira- Formosinho, 2019, p. 107).

### **10.1- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO**

Considerando a importância das observações feitas no cotidiano acerca das aprendizagens das crianças, bem como do trabalho pedagógico, temos o registro como estratégia principal para o acompanhamento e resgate de informações importantes dentro deste processo e que serão compartilhadas com os docentes, com as famílias, com as crianças e demais profissionais envolvidos.

Documentar na Educação Infantil rompe com uma visão tradicional da criança como sujeito passivo e do professor como centralizador do conhecimento, sendo assim, a documentação traz mudanças na prática pedagógica, enfatizando o papel da criança, como sujeito de direitos, ativa e que produz cultura. Não é meramente coletar dados, mas um processo cooperativo onde o professor assume a função de realizar uma escuta atenta, sensível e investigativa, procurando compreender como a criança formula suas hipóteses e conhece o mundo. Nessa relação o adulto assume também o papel de aprendiz.

A documentação não é composta somente de material escrito. Fotos, vídeos, áudios, desenhos, falas e as produções nas múltiplas linguagens devem ser guardados e organizados, pois servem como instrumento de avaliação.

Outro dado importante diz respeito ao espaço que documenta, de acordo com Malaguzzi (1999), as paredes de nossas creches e pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida.

A exposição de atividades realizadas pelas crianças, permite compartilhar com as outras turmas os seus interesses. Oportuniza aos pequenos a contemplação e o reconhecimento de suas artes e ainda proporciona aos responsáveis mais uma possibilidade de acompanhamento do desenvolvimento de suas crianças e a interação com o processo educacional. Aos educadores possibilita a avaliação dos resultados das atividades realizadas e do desenvolvimento do seu trabalho.

É de suma importância ressaltar que todas as formas de registro que consistirão a documentação pedagógica devam garantir a centralidade na criança, pois a acompanhará na transição do seu ingresso no

Ensino Fundamental, como evidenciado por Micarello (2010), e para que os docentes que a receberão possam conhecê-la melhor, acolher suas necessidades e estabelecer uma continuidade em relação ao trabalho já realizado com ela na Educação Infantil.

Para analisar e refletir sobre o material produzido é importante que além do olhar individual, o educador possa compartilhar com seus pares para possibilitar novas análises e interpretações de forma a acolher novas percepções que possam contribuir e enriquecer com novos significados o seu trabalho.

## **10.2- DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: FORMAS DE REGISTRO**

A proposta de elaboração de uma documentação pedagógica dialoga com o termo “múltiplos registros”, mencionado nas DCNEI no Art. 10, inciso II e sugere fomentar discussões nas instituições de Educação Infantil com o objetivo de definir as melhores formas de registro para acompanhar e narrar as vivências e experiências das crianças no processo educativo e que servirão como instrumentos de avaliação.

Alguns instrumentos de registro podem ser utilizados no acompanhamento das práticas pedagógicas, tomando como referência os diversos momentos dessas ações e do cotidiano das crianças na instituição.

### ***Caderno de Registro ou Diário de Bordo***

É utilizado pelo professor ou professora para documentar o cotidiano escolar, para narrar tanto o fazer pedagógico quanto o processo de construção da aprendizagem. Com essa prática diária são criados elementos de memória que serão úteis para a recuperação de informações e de acontecimentos. Pode descrever as atividades desenvolvidas, as observações sobre as crianças, como: características individuais, suas falas e comentários, hipóteses levantadas, questionamentos, seus avanços.

Os registros diários das ações, das relações, das aprendizagens, das interações e das brincadeiras abrem uma possibilidade alternativa para pensar e fazer avaliação, considerando como alvo o processo que revela as crianças com todas as suas maneiras de estar e vivenciar na/a escola e suas especificidades.

### ***Registro fotográfico, áudio e vídeo***

É importante o uso da tecnologia nos registros pois somente através da escrita o educador pode não conseguir descrever todos os acontecimentos. Não é necessário utilizar fotografia, vídeo e áudio ao mesmo tempo, mas escolher o que vai possibilitar melhores informações para que o objetivo seja alcançado.

A fotografia pode registrar vários momentos de investigação e experimentação realizados pelas crianças e permite muitas interpretações, portanto é importante que o docente faça uma seleção e descreva o seu olhar sobre as cenas capturadas.

O vídeo traz o som e a imagem com movimentos reais e possibilita que o professor ou professora veja e reveja algumas de suas atuações e das crianças em situações do cotidiano escolar que passam despercebidas. Permitem também o compartilhamento com outras pessoas que não estavam presentes.

Dessa forma, utilizar as fotos e vídeos ultrapassam a intenção de arquivar e divulgar acontecimentos da instituição, pois são ferramentas importantes para pesquisa e aprofundamento do trabalho pedagógico.

### **Portfólios**

A composição do portfólio não se dá por uma seleção aleatória de atividades, mas precisa ser significativo, constantemente analisado e refletido, de acordo com os objetivos do educador que está construindo. Deve ter um perfil flexível e abrangente, de construção a longo prazo e conter um aditivo de afeto em sua produção.

Portfólios individuais possibilitam uma visão de conjunto das produções da criança e dos processos vivenciados por ela e são instrumentos a serem compartilhados com as famílias. Devem registrar os produtos das atividades e o processo de produção que pode ser através de fotos, objetos, coleções.

Portfólios coletivos reúnem as atividades realizadas em grupo. Atividades produzidas pelas crianças, suas impressões e falas em relação às diversas situações são elementos que nos possibilitam compreender a avaliação que fizeram da atividade realizada e o que foi especialmente significativo para cada uma.

Após análise, apreciação e interpretação, são reunidos nos portfólios os trabalhos produzidos pelas crianças, que deverão ser acompanhados constantemente por todos os envolvidos e servirão para observação dos avanços e dificuldades, ampliação das potencialidades e na proposição de novos desafios e não apenas como um documento para mostrar aos pais.

### **Murais**

Os murais, por serem canais privilegiados de comunicação, permitem interações entre diferentes sujeitos da comunidade escolar, pois revelam a história do caminho percorrido, as construções e as criações das crianças. Como forma de registro assumem um papel para além da decoração. São espaços vivos que comunicam e compartilham com todos as experiências vivenciadas pelas crianças e as concepções e objetivos de quem os organizou.

A montagem do mural pode conter imagens ou fotos e diversos materiais como papel, plástico, tecido, entre outros, que podem ser utilizados. É importante que sua apresentação tenha uma estética que valorize a produção e a criatividade da criança. Dessa forma, é necessário escolher um material convidativo como suporte para compor o mural e um pequeno texto explicativo que possibilite maior significado e melhor compreensão sobre o fazer pedagógico.

### **Relatórios descritivos**

O relatório individual surge da análise e reflexão obtidas dos registros de observações diárias. Eles devem resguardar a singularidade da história de cada criança, bem como a história construída a partir de suas vivências, suas atitudes e posicionamento na caminhada com o grupo.

Segundo Hoffmann (2003), toda documentação reunida durante o processo deve embasar a construção dos relatórios descritivos. Ela representa a memória ressignificada da história vivida pela criança na instituição e favorece a continuidade do processo avaliativo.

No relatório individual, a avaliação da aprendizagem não deve ser comparativa com outras crianças ou com critérios estabelecidos previamente que valeriam para todas, mas sim da criança em relação a si mesma. A aprendizagem deve ser contextualizada, visto que ela se dá em diferentes contextos vividos, mediados não só por outros profissionais como também por outras crianças e em outros espaços.

Deve mostrar a identidade de cada criança, captada através dos sentimentos, afetos, emoções, movimentos e cognição a partir das interações, brincadeiras e mediações. Descrever situações do cotidiano, através das transcrições das falas das crianças ou enriquecer com informações trazidas pelas famílias, além de individualizar o registro, também dá vida ao documento e o torna menos burocrático.

Sua narrativa deve revelar não só os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas seus potenciais, interesses e necessidades, bem como as propostas de trabalho que foram planejadas e desenvolvidas durante o período de observação.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na construção de uma proposta curricular, precisamos, primeiramente, refletir sobre nossas concepções de infâncias, criança e currículo. Através dessas concepções, vamos descobrir se nossas ações de trabalho com as crianças e as infâncias são coerentes ou não com aquilo que acreditamos ou, pelo menos, discursamos por assim acreditar.

A elaboração de uma proposta curricular deve trazer o cotidiano da Educação Infantil como contexto de vivência, experiência, aprendizagem e desenvolvimento, e requer a organização dos tempos, espaços e materiais; além da maneira dos educadores, crianças e famílias serem ouvidas e acolhidas.

Que este documento seja um grande marco para a educação das crianças e a(s) infância(s) duquecaxienses.

## BIBLIOGRAFIA

- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel**: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. **“Quem são e onde estão os bebês?”** Conceito, políticas e atendimento na Baixada Fluminense. Dissertação de Mestrado. Seropédica: UFRRJ, 2019.
- ARRUDA, Glacione Ribeiro da Silva. NASCIMENTO, Anelise Monteiro. **Quem são os bebês?** Perspectivas e possibilidades para a construção de um conceito. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 981-1018, Mai/Ago 2019.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil - de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Resolução CNE/CP no 2, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 15 de jun. de 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 17 de abril. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/Secretaria de Educação Básica. Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em 4 de out. de 2023.
- BRASIL. Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990 e retificado em 27 de setembro de 1990. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em 4 de out. de 2023.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documentação Pedagógica**: concepções e articulações - caderno 1. Organização: Paulo Sergio Fochi. Brasília: MEC/ UNESCO, 2018.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 18 maio. 2023.

BRASIL. **Indicadores de qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2023.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2023.

BRASIL. **Práticas cotidianas na educação infantil: bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticascotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticascotidianas.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2023.

BRASIL. **Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação**. Brasília: MEC/SEB; UNESCO, 2009. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task). Acesso em 03 de nov. de 2023.

BRASIL/MEC/SEF. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2005. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2023.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS para a Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009. [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_pesquisa%20analise\\_propostas\\_pedagogicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_pesquisa%20analise_propostas_pedagogicas.pdf). Acesso em 03 de nov. de 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Documento de orientação curricular do estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Deliberação CEE nº 373 de 08 de outubro de 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/rj\\_curriculo\\_riodejaneiro.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/rj_curriculo_riodejaneiro.pdf) Acesso em 3 de nov. de 2023.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CORTEZ, Judith de Lima. **A Creche e Centro de Atendimento à Infância Caxiense/Rio de Janeiro - um desafio educacional em meio à desnutrição.** 2020. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Disponível em <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/6191/2/2020%20-%20Judith%20de%20Lima%20Cortez.pdf> Acesso em 3 de nov. de 2023.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **A qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil Pós- LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

FIGUEIREDO, Isabela Coelho. Marcas dos saberes e fazeres de crianças e professoras. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda et al. **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica** [livro eletrônico]. Campinas. Papirus, 2017.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro.** Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas.** *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, 52 - 72, v. 25, Dossiê, 2020.

FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Em busca de uma abordagem holística para a avaliação pedagógica. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; Júlia, PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos.** *Educação online*, número 4. PUC-Rio, 2009.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. **Relações entre bebês adultos na creche: o cuidado como ética.** São Paulo: Cortez, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.** Barcelona: Octaedro, 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia. Leite, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** RJ: Papirus, 1996.

KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo.** São Paulo: Papirus, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KRAMER, Sonia. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Ática, 2011.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural.** São Paulo: Papirus, 1998.

LEITE, Maria Isabel. Nem fase de grafismo, nem exercício psicomotor: o desenho como espaço de produção cultural de crianças. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira. MELLO, Marisol Barenco. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis.** Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em Educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MICARELLO, Hilda. **Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais.** Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7163-2-avaliacao-transicoes-hilda-micarello&category\\_slug=dezembro-2010pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7163-2-avaliacao-transicoes-hilda-micarello&category_slug=dezembro-2010pdf&Itemid=30192). Acesso em 3 de nov. de 2023.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. **Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo.** Firenze: Le Monier, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para transformação.** Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2019.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **A brincadeira de faz de conta e a infância.** Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, mai/ago. 2016.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil- repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

RINALDI, Carla. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS. **Proposta Curricular Educação Infantil.** Duque de Caxias: SME, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco; RITSCHER, Penny; FOCHI, Paulo Sergio. **Um laboratório da maravilha:** marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças. Revista em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 159-166, set./dez. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madri: Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia.** Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Tradução e organização: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E- Papers, 2018b.

ZABALA, Antoni. ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# EDUCAÇÃO DO CAMPO

## OBJETIVOS GERAIS:

- Apropriar-se da linguagem, percebendo-a como instrumento de expressão de ideias, sentimentos e valores, possibilitando a compreensão crítica das diferentes relações de poder existentes na sociedade.
- Utilizar as diferentes linguagens, reconhecendo sua funcionalidade na construção do próprio discurso e da identidade sociocultural.
- Reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, sem deixar de se apropriar da norma padrão, adequando a linguagem aos diferentes espaços e grupos sociais.
- Perceber a importância da utilização da linguagem para a participação consciente na sociedade, posicionando-se criticamente, argumentando com consistência na defesa de seus pontos de vista no exercício da cidadania utilizando as diversas formas de expressão oral, corporal, escrita usando a criatividade, a imaginação e o raciocínio.
- Utilizar as linguagens como instrumento de interação com o meio, objetivando a construção de uma sociedade mais solidária, ética e igualitária.
- Garantir o direito de aprendizagem dos discentes camponeses, promovendo os meios necessários para que de fato este direito aconteça.
- Garantir a formação de uma cidadania plena, usufruindo dos conhecimentos necessários a ela.
- Valorizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural.
- Priorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, respeitando os diferentes modos de construção de uma sociedade.
- Apropriar-se dos conhecimentos da linguagem, em todos os níveis da educação básica, de forma que seja capaz de atuar qualitativamente em sociedade.

## Matriz Curricular de Escolas do Campo (Parte Diversificada)

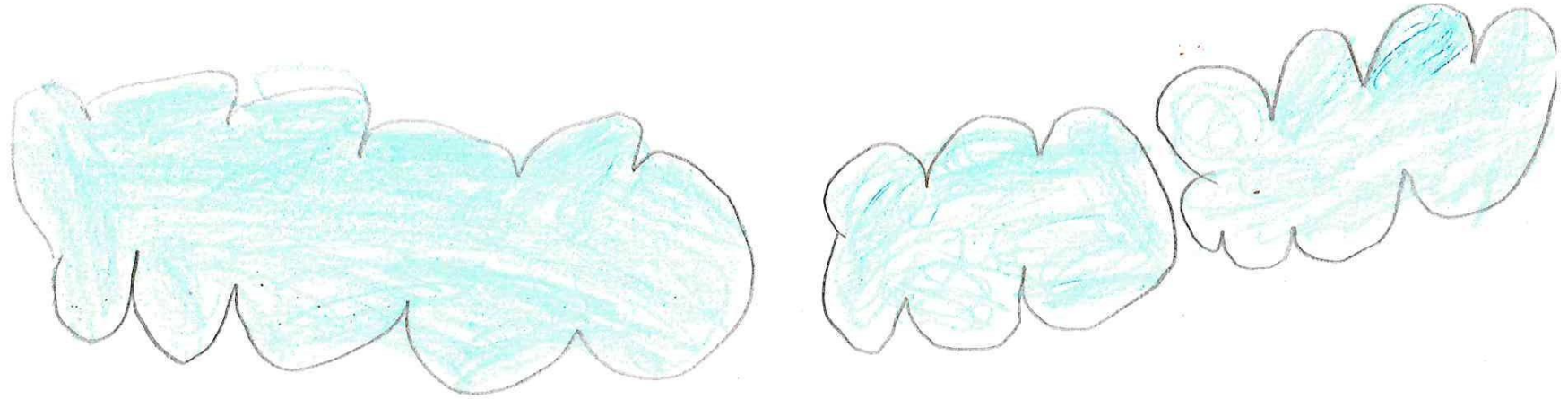
Conhecimentos Conceituais	Conhecimentos Atitudinais	Habilidades /Conhecimentos Procedimentais
<p>(DCEC1C) Reconhecer a identidade das Ues do Campo; Povos do campo (história), ancestralidade e pertencimento com vistas ao reconhecimento dos sujeitos do campo.</p> <p>(DCEC2C) Compreender a história da agricultura.</p> <p>(DCEC3C) Compreender o conceito de agroecologia e suas possibilidades econômicas.</p> <p>(DCEC4C) Conceituar agricultura familiar.</p> <p>(DCEC5C) Conhecer a arte local, a dança, o esporte, com vistas ao alcance dos níveis mais elevados do conhecimento que resulte em valorização da sua comunidade em crescimento conjunto.</p> <p>(DCEC6C) Conceituar empreendedorismo coletivo.</p> <p>(DCEC7C) Adquirir conhecimentos e despertar a visão sobre empreendedorismo coletivo e, em especial, das comunidades rurais.</p>	<p>(DCEC1A) Valorizar a história local e, a partir dela, firmar-se enquanto cidadão de direito na constituição de sua história nacional.</p> <p>(DCEC2A) Aprender a ser parte integrante da natureza para que assim busque a preservação do planeta e de sua localidade, com vistas a garantir saúde humana, mas também todo o ecossistema.</p> <p>(DCEC3A) Entender-se enquanto cidadão de direito na construção da sua história nacional, a partir do conhecimento de sua história local.</p> <p>(DCEC4A) Valorizar e inserir pessoas da comunidade no cotidiano escolar através de relatos de experiência para os alunos.</p> <p>(DCEC5A) Oportunizar momento de troca de experiências entre famílias dos alunos para que se perceba como os verdadeiros autores da construção da escola do campo.</p> <p>(DCEC6A) Valorizar a diversidade contida nos espaços campestres e comunitários e os saberes aí presente, preservando a importância e ações dos movimentos sociais na conquista e na manutenção de direitos, a história local e ancestral.</p>	<p>(DCEC1P) Adquirir conhecimentos para fortalecer a identidade das escolas do campo, através da valorização de seus saberes, experiências, vivências e comunidade.</p> <p>(DCEC2P) Construir horta orgânica a fim de garantir alimentação saudável, sem uso de produtos nocivos à saúde.</p> <p>(DCEC3P) Desenvolver capacidade criativa, envolvendo arte local, a dança, o esporte, com vistas ao alcance de níveis mais elevados do conhecimento que resulte em valorização da sua comunidade e crescimento em conjunto.</p> <p>(DCEC4P) Desenvolver habilidades das disciplinas do currículo tendo como base e ponto de partida a identidade e a cultura das comunidades tradicionais.</p> <p>(DCEC5P) Desenvolver ações de empreendedorismo coletivo a partir da criação de cooperativas entre os pais e responsáveis, valorizando o saber e a produção de todos os indivíduos da comunidade escolar.</p> <p>(DCEC6P) Participar de momentos de estudos e trocas de experiências.</p>

	<p>(DCEC7A) Valorizar a capacidade criativa com artes, danças e esportes expressando sua cultura através deles.</p> <p>(DCEC8A) Valorizar o saber e a produção de todos os indivíduos da comunidade local.</p> <p>(DCEC9A) Despertar visão de empreendedorismo coletivo, a partir da criação de cooperativas entre os pais e responsáveis, valorizando o saber e a produção de todos os indivíduos da comunidade escolar.</p> <p>(DCEC10A) Participar ativamente de uma sociedade justa, igualitária e democrática.</p> <p>(DCEC11A) Priorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, respeitando os diferentes modos de construção de uma sociedade.</p>	<p>(DCEC7P) Participar de momentos de estudo com a comunidade escolar para conhecerem a realidade da comunidade e dos alunos.</p> <p>(DCEC8P) Participar em ações de incentivo à permanência das famílias nas comunidades do campo.</p>
--	--	---

“JUNTAÍ”  
Encontros de alunos  
Educação Infantil

As cartas desenhadas de nossas alunas e alunos da educação infantil duquecaxiense

Novembro/2022



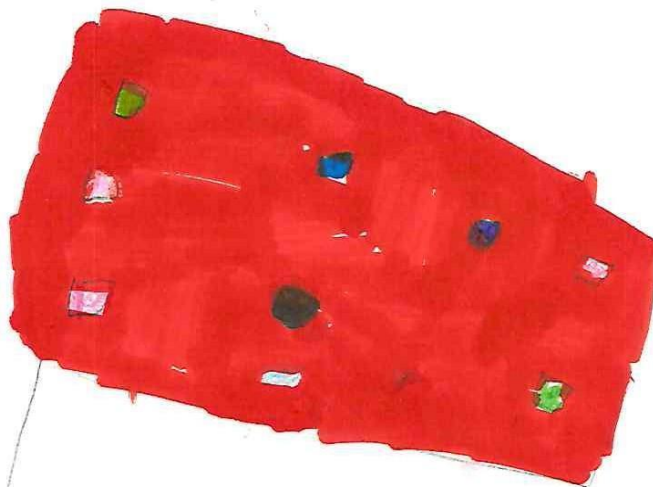
P: E T R O



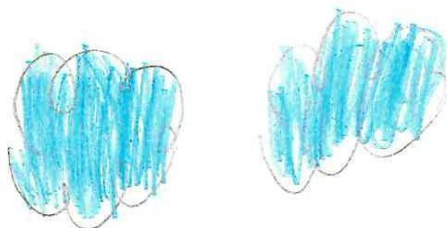
MIRRELLALUIZA



DAKIDA  
ISAURA

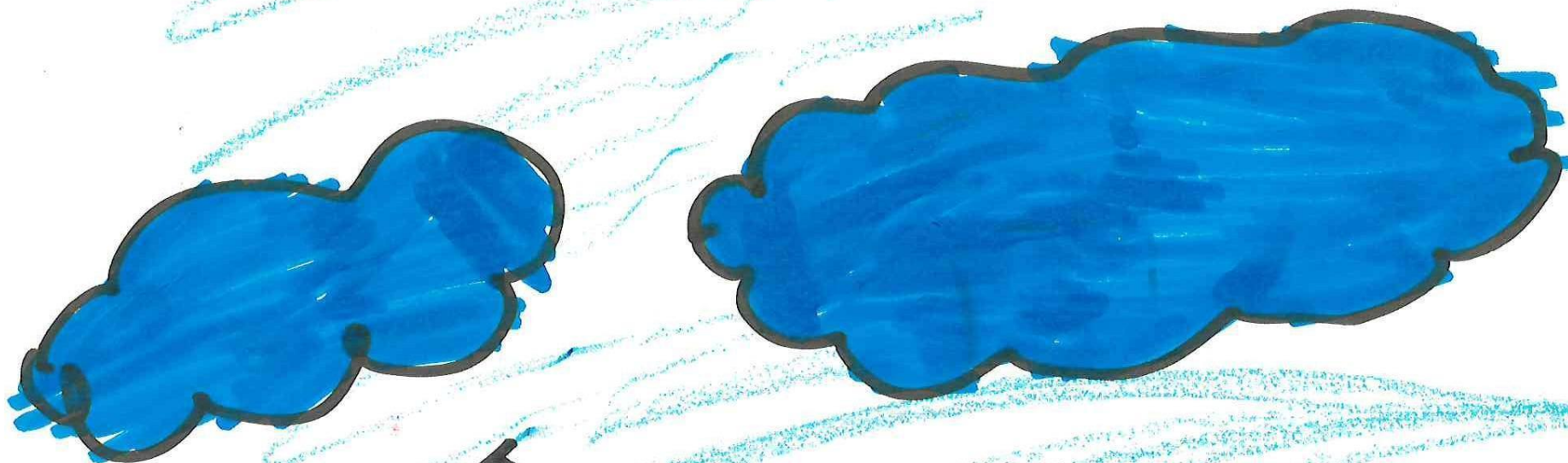
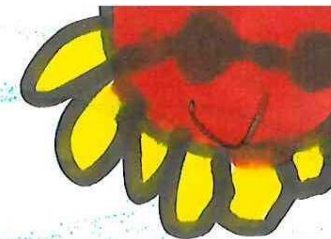


MANUELLA VITÓRIA



E.M. LIONS

MARIA : ISOPIA

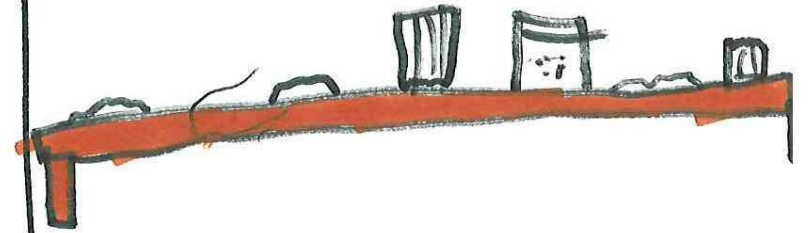
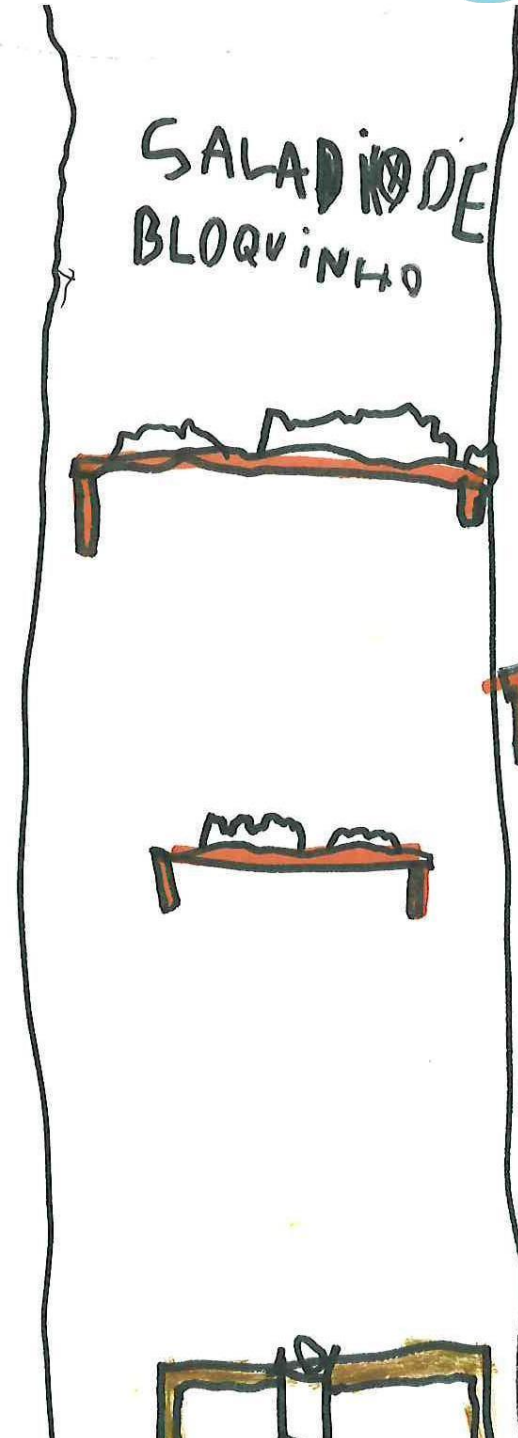
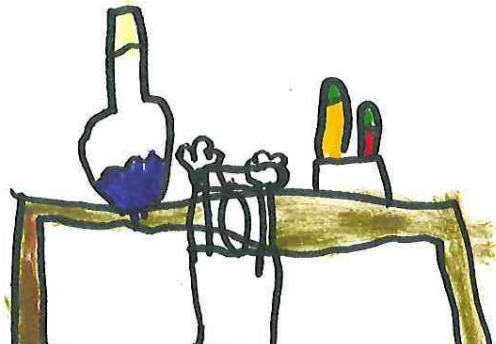


Pleire

SALADISIENCIA

SALADINHO DE  
BLOQUINHO

SALAOIMASIA







Liliana

AGHATA

Creche Municipal Rosalita

A G A





Maria Elena





Ryetra creche Municipal Cecilia Mendes



Anexo I - Fluxograma da Organização Curricular da Educação Infantil (não integra a versão publicada, é uma explicação complementar).

