

Documento Curricular para GOIÁS - Ampliado





Governador do Estado de Goiás
Secretária de Estado de Educação – Seduc/Consed
Presidente da Undime Goiás
Superintendente de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Ronaldo Ramos Caiado
Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira
Marcelo Ferreira da Costa
Giselle Pereira Campos Faria

Equipe de Gestão

Abadia de Lourdes da Cunha
Marcelo Ferreira da Costa
Luciana Barbosa Candido Carniello
Brenda Reis Nadler Prata

Coordenadora Estadual/Consed/Seduc
Coordenador Estadual/Undime Goiás
Articuladora do Regime de Colaboração
Analista de Gestão

Equipe de Currículo 2018

Alessandra Gomes Jácome Araújo
Allex Neiva Pereira da Silva
Ana Lúcia Lopes Sarmento
Brunno Antonelle Vieira Costa
Carlete Fátima da Silva Victor
Cíntia Camilo
Daniel Carneiro Cruvinel
Débora Cristine Camargos
Diogo Nery Maciel
Edna Eloi de Araújo
Elis Regina de Paiva Bucar Mosquera
Fátima Garcia Santana Rossi
Giselly de Oliveira Lima

Coordenadora de Etapa – Educação Infantil
Redator de Educação Física
Coord. de Etapa – Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Redator de Matemática
Redatora de Língua Inglesa
Redatora de Educação Infantil
Redator de Língua Inglesa
Coord. de Etapa– Ensino Fundamental – Anos Finais
Redator de Ciências da Natureza
Redatora de Língua Portuguesa
Redatora de Arte
Redatora de História
Redatora de Língua Portuguesa



Gleise de Paula Assad	Redatora de Educação Infantil
Henrique Lima Assis	Redator de Arte
Jane Alves de Souza	Redatora de Educação Física
Leandro Breseghelo	Redator de Ciências da Natureza
Márcio Leite de Bessa	Redator de Matemática
Maria Elisabeth Alves Mesquita Soares	Redatora de Geografia
Patrícia Lapot Costa	Redatora de Educação Infantil
Paulo Cesar Soares de Oliveira	Redator de História
Ranib Aparecida dos Santos Lopes	Redatora de Ciências da Natureza
Rodrigo Melo e Cunha Santos	Redator de Geografia
Maria Magda Ribeiro	Redatora de Língua Portuguesa
Marlene Aparecida da Silva Faria	Redatora de Matemática

Equipe Ampliada de Currículo 2019

Aissi Kárita da Silva	Redatora de Arte
Allex Neiva Pereira da Silva	Redator de Educação Física
Ana Cristina Pereira Diniz	Redatora de Língua Portuguesa
Ana Lucia Lopes Sarmento	Coordenadora dos Anos Iniciais
Brunno Antonelle Vieira Costa	Redator de Matemática
Carlete Fatima da Silva Victor	Redatora de Inglês
Caroline Lemes Feliciano	Redatora de Educação Física
Cíntia Camilo	Coordenação geral
Claudia Cardoso Barreto	Redatora de Arte
Débora Cristine Camargos	Coordenadora dos Anos Finais
Débora Cunha Freire	Redatora de Língua Portuguesa
Delubia S. Matias	Redatora de Inglês
Edilene Paiva Costa e Silva	Redatora de Língua Portuguesa
Edimar Pereira Silva	Redator de Arte
Edna Eloi de Araújo	Redatora de Língua Portuguesa

Eleone Ferraz de Assis	Redatora de Língua Portuguesa
Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez	Redatora de Arte
Elis Regina de Paiva Bucar Mosquera	Coordenadora dos Anos Iniciais
Erislene Martins da Silveira	Redatora de História
Eurim Pablo Borges Pinto	Redator de Arte
Evânia Martins Lima	Redatora de Geografia
Fátima Garcia Santana Rossi	Redatora de História
Fernando Peres da Cunha	Redator de Arte
Giselly de Oliveira Lima	Redatora de Língua Portuguesa
Gislene Sousa de Sá Azevedo	Redatora de Ciências da Natureza
Gustavo Henrique dos Santos Vale	Redator de Arte
Henrique Lima Assis	Coordenador Geral
Humberto Moreira Barros Filho	Redator de Inglês
Humberto Nunes Rodrigues	Redator de Matemática
Inez Maria M. Viana	Redatora de Geografia
Jordana Thaís M. Ferreira	Redatora de Educação Física
José Antônio Silva	Redator de Arte
Juliana Mendes de Moraes	Redatora de Geografia
Leonora Aparecida dos Santos	Redatora de Ciências da Natureza
Lívia Patrícia Fernandes	Redatora de Arte
Lívio de Castro Pereira	Redator de Ciências da Natureza
Marcela Ferreira Marques	Redator de Inglês
Marcelo Borges Amorim	Redator de Educação Física
Marcelo de Freitas Santos	Redator de Matemática
Marcia Marquez Paes Lemes	Redatora de Língua Portuguesa
Márcio Leite de Bessa	Redator de Matemática
Maria Claudia Lopes Oliveira	Redatora de Língua Inglesa
Maria Magda Ribeiro	Redatora de Língua Portuguesa
Mayara Paiva de Souza	Redatora de História
Onira de Ávila Pinheiro Tancrede	Redatora de Arte
Paulo César Soares de Oliveira	Redator de História

Paulo de Tarso Leda Filho	Redator de Educação Física
Rafaela Segatti Lopes	Redatora de Língua Portuguesa
Renata Silva da Rocha Queiróz	Redatora de Geografia
Rodolph Delfino Sartin	Redator de Ciências da Natureza
Rodrigo Melo e Cunha Santos	Coordenador dos Anos Finais
Sandra Santana Silva	Redatora de Arte
Silma Pereira do Nascimento	Redatora de Matemática
Valeria Galdino	Redatora de Inglês
Veruska Bettiol Borges	Redatora de Arte
Warlúcia Pereira Guimarães	Redatora de História

Articuladores dos Conselhos

Elcivan Gonçalves França
 Lacy Guaraciaba Machado
 Maria do Carmo Ribeiro Abreu
 Paulo de Tarso Léda Filho

Projeto Gráfico e Diagramação

Adriani Grün



Grupos de Trabalho

Língua Portuguesa

Meire Cristina Costa Ruggeri	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Camila F. de Lima Gracindo	Secretaria Municipal de Educação de Anápolis
Keyla Maria B. Gonçalves Silva	Secretaria Municipal de Educação de Anápolis
Rosa Anatildes Félix Reis	Seduc, Goiânia
Izabel de L. Quinta Mendes	Seduc, Goiânia
Katiúscia Neves Almeida	Seduc, Goiânia
Eleone Ferraz Assis	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e UEG
Ana Cristina Pereira Diniz	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
Wender de Magalhães	Seduc - Aparecida de Goiânia
Leonardo Montes Lopes	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde e Universidade de Rio Verde
Neide Domingues da Silva	Secretaria Municipal de Educação de Anápolis
Walquiria Silva Carvalho	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde
Claudimécia Brito Trancoso	Secretaria Municipal de Educação de Rio Verde e Seduc Rio Verde

Geografia

Alessandra Leão de Souza Constantino	Secretaria Municipal de Anápolis
Átila Douglas Matias	CRE – Goiânia
Dalmo Gomes Silva	CRE – Aparecida de Goiânia
Douglas Santiago Silva	Colégio Objetivo e CRE - Aparecida de Goiânia
Flávia Lopes Lourenço	Colégio Athos
Gesiel Alves Pereira	CRE – Aparecida de Goiânia
Ione Apolinário Pinto	Superintendência da Educação – Ensino Fundamental
Jessé Oliveira Guilarde	Secretaria Municipal de Goiânia e Colégio Prevest
Juliana Mendes de Moraes	Secretaria Municipal de Goiânia
Kátia Monteiro F. Siqueira	Colégio Prevest
Leovan Alves dos Santos	UFG
Marcos Pedro da Silva	Secretaria Municipal de Goiânia, CRE – Goiânia e UEG
Neila Alves Duarte Borba	Secretaria Municipal de Anápolis

Arte Teatro

Karine Ramaldes Vieira	SMEC Goiânia / Seduc
Vanessa Cardoso de Freitas	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Parque Santa Cruz
Gustavo H. dos S. Vale	SMEC Goiânia
Angelo Aparecido Machado	Seduc / Itaberaí
Marcelo Feconde de Faria	Seduc / Itaberaí
Nicolas Bernardo de Araújo	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Lousinha Carvalho
Edson Douglas Leal Silva	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Francisco M. Dantas
José Martins Ramos Neto	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Finsocial
Edimar Pereira Silva	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Ticiane Ramos S. Aguiar	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Unidade Airton Senna
Mara Veloso de Oliveira Barros	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Renata Valério Póvoa Curado	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Marcelo Neisinger Flores	SMEC Goiânia / Seduc

Música

Renato Borges	Escola Municipal Joaquim Câmara Filho
Michelle Karen Teixeira	Colégio Estadual Presidente Artur
Mancestér Barros Aragão	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Gilmar dos Santos Lourenço	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Lousinha Candido
Everton Luiz de Matos	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Ciomara Camilo de Castro	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Unidade Maria Heleny Perillo
Aline Folly Faria	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Igor Viana Monteiro	SMEC Goiânia
Flaviane de Jesus Silva	Semec de Anápolis
Ricardo Rodrigues de Sousa	Colégio Estadual José Honorato
Alessandra Nunes de Castro Silva	Colégio Estadual Gonçalves Lêdo
Wagston Dorneles Gaus Alves	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Dom Abel – SPL
Viviane Cristina Drogomirecki	Escola Municipal Rui Barbosa
Zirlene Braz da Silva	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Andreilino R. Morais

Dança

Rousejanny da Silva Ferreira	IF
Fernanda de Souza Almeida	UFG
Johnathans Silva Paiva	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Valéria Figueiredo	UFG
Maria Cristina Barros de M. Bastos	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte

Artes visuais

Luís Augusto de Paula Lacerda Pacheco	Seduc
Aline Rezende Bueno	Seduc
Lanna Rocha de Santana	Semec Anápolis
Adriana de Lima Silva e Cruz	Semec Anápolis
Tiago Alves de Oliveira Fonseca	Seduc
Yara Manoel	Seduc
Maria de Fátima Lopes	Seduc
Fernanda Moraes de Assis	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Gilney Marcelo Costa	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Dom Abel SPL
Silza Bueno Neres	Colégio Estadual Doutor Antônio Ramos Gomes Frotta
Andressa Barbosa Nascimento	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Cecilia Meireles
Laercio Gomes da Silva	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Professor Sebastião França
Stefany Alves Tobias	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Edmundo Pinheiro de Abreu
Dhártly Aires de Oliveira	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Edmundo Pinheiro de Abreu
Vanosclei Figueiredo Ferreira	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Ismael Silva
Adriane Camilo Costa	SMEC Goiânia
Ticiane Ramos S. Aguiar	Colégio Estadual da Policia Militar de Goiás Unidade Airton Senna
Eliane Soares Pinto	Colégio Estadual Eunice Weaver
Kênia Gonçalves Rosa	Escola Estadual Vandy de Castro Carneiro
Délia T. Gomes Rodrigues	Colégio Estadual da Policia Militar de Goiás Unidade Airton Senna
Santiago Lima	Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte
Herbert Charles da Silva Pereira Junior	Centro de Ensino Período Integral (Cepi) Chico Mendes

História

Fernanda Laura Costa	SME Aparecida Goiânia
Karla Alves Coelho Tertuliano	Semed Anápolis
Valdenir M. Soares P. Alves	CRE Aparecida de Goiânia

Rosimary Batista da Silva	SME Rio Verde
Marcelo Benfica Marinho	SME Goiânia
João Victor Nunes Leite	CRE Goiânia
Danilo Rabelo	UFG
Geziel Alves Pereira	CRE Aparecida de Goiânia
Lara Fernanda P. dos Santos	Rede Particular

Ciências da Natureza

Adevane da Silva Pinto	UEG Campus Jaraguá
Cibele Pimenta Tiradentes	UEG Campus Anápolis e Seduc-GO
Cleirianne Rodrigues de Abreu	Seduc-GO
Cristiane Adorno Melazzo Pereira	SME Anápolis
Daiene Barbosa Lagoa Maia	Colégio Shallon
Diogo S. Nascimento	Colégio WR Júnior
Genilza Alves de Sousa	SME Goiânia
Geraldo Cabral e Souza	SME Rio Verde
Kamilla Branquinho Nascente	Seduc-GO
Priscila Fialkovits Mayeron	Seduc-GO
Quintino Custódio dos Santos	SME Rio Verde
Renato Alves de Souza	SME Senador Canedo
Samanta Oliveira da Silva	SME Goiânia
Wilker Rodrigues de Oliveira	SME Jaraguá
Zaine Borges Dias	SME Goiânia

Educação Física

Fábio P. Santana	SME de Rio Verde e Unirv
Suzianne Morais	Semed Anápolis
Marcos Vinícius Guimaraes de Paula	Semed Anápolis
Renata Lorena V.de Aguiar	SME Goiânia
Raquel Nunes Tavares	Seduc Aparecida de Goiânia e CME Goiânia
Anderson de F. Barbosa	Seduc Aparecida de Goiânia
Rosimari de Oliveira	Cref –GO
Jairo Sidney Bianchi Peres	Cref –GO
Roberto Pereira Furtado	UFG
Lívia A. Carvalho Telles	Semed de Anápolis
Sissilia Vilarinho Neto	UFG

Luciane Gomes Coelho	SME de Rio Verde
Juliany F. M Garcia	SME de Rio Verde
Linomar Melo de Jesus	SME de Rio Verde
Glaucy da S. I. Pedrosa	Semed de Anápolis
Jaciara Oliveira Leite	UFG
Denise Moreira Cravo Linhares	Semed e CRE de Anápolis
Gilberto Reis Agostinho Silva	Universo – Universidade Salgado de Oliveira

Língua Inglesa

Alexandre de Araújo Badim	UFG
Ana Letícia Souza Garcia	Escola Internacional Goiânia
Clarisse Wilson de Sá Roriz Gonçalves	Seduc - Superintendência do Ensino Fundamental
Giuliana Castro Brossi	UEG
Isabel Cristina Neves	Seduc
Julielly Vieira Matos	Secretaria Municipal de Goiânia
Pedro Augusto de Lima Bastos	Educart Goiânia
Rejane Maria Gonçalves Maia	IFG
Rosiany Moraes Ginu Borges	Colégio Marista
Tanitha Gléria de Medeiros	Sesc Cidadania e Secretaria Municipal de Goiânia
Valeria Rosa da Silva	UEG

Matemática

Andréia Reis da Silva	Colégio Aplicação Alfredo Nasser
César Pereira Martins	Colégio Fractal - Goiânia
Cleide Cordeiro dos Santos	Sec. Mun. de Educação de Anápolis
Evandro de Moura Rios	Colégio Est. Dep. José de Assis - Goiânia
Fabiane Neres de Brito Moreira	Sec. Mun. de Educação de Anápolis
Fernando Pereira dos Santos	Professor aposentado Cepae
Jorge Lima Loiola	Sec. Mun. de Educação de Rio Verde
Luciano Teixeira Campos	Colégio Estadual Cora Coralina - Goiânia
Márcia Friedrich	Sec. Mun. de Educação de Goiânia
Miguel Antônio de Camargo	UEG - Jussara

Educação Infantil

Eneida Amorim A. A. de Melo	Gerente de Educação Infantil da SME de Goiânia
Claudimécia B. Trancoso	Coordenadora de Língua Portuguesa da SME de Rio Verde
Angélica Cândida de Jesus	Coordenadora de Educação Infantil da SME de Rio Verde
Henrique Lima Assis	SME Goiânia
Nilma F. do Amaral Santos	CEI Suelly Paschoal e UEG
Aline Araújo Caixeta	SME Aparecida de Goiânia
Rubiane Camargo R. Campos	Semec Senador Canedo
Leila Socorro da Silva	Semec Senador Canedo
Eleny Macedo de Oliveira	Semec Aparecida de Goiânia
Elisvânia da Cunha	Conselho de Diretores - Condir
Mayara Marce Guimarães	Conselho de Diretores - Condir
Vânia Maria de C. Honorato	Seduc Goiânia
Gislainy Jorge Mesquita	Seduc Goiânia
Kátia Braga Arruda da Silva	Semec de Aparecida de Goiânia
Ana Lúcia Lopes Sarmiento	SME Goiânia
Ana Cristina P. Diniz	SME Goiânia
Dalva Manhas da Silva	Sepe Sindicato das Escolas Particulares
Orestes dos Reis Souto	Sinpro
Sandra Cristina G. dos Santos	SME Goiânia
Lola Sandra M. Borges	SME Goiânia
Lilian S. S. Gonçalves	SME Goiânia
Margaret P. Dayer	Conselho Municipal de Educação de Goiânia
Ludmylla da Silva Moraes	Sintego
Fernanda de Souza Almeida	Faculdade de Dança – UFG
Rodrigo Melo e Cunha Santos	SME Goiânia
Maria Elizabeth A. M. Soares	Seduc Goiânia
Cristiane E. L. Belo de Lima	SME Jaraguá
Lilian M. A. Brandão	SME Jaraguá
Yasmin Gonçalves Lira	Cepae
Alda Mirian Rosa Ribeiro	SME Goiânia
Sandra Helena Pinto de Souza Reis	SME Goiânia
Cátia Francisca de Sá	SME de Jaraguá
Nely Gonçalves da Silva	SME Caldas Novas
Jackeline Fernanndes de Moura	SME Caldas Novas
Solemar Guerra de Almeida	SME Caldas Novas
Fernanda Bernardes da Costa	SME Anápolis
Ana Claudia Batista	SME Anápolis
Fernanda L. Costa	SMEC Aparecida de Goiânia
Alessandra Corrêa Tomé	SME Jaraguá
Poliana Carvalho Martins	Cepae

Comissão Estadual

Leonardo Felipe Marques de Souza	Superintendência da Juventude
Cleber Nunes Sobrinho	Superintendência da Juventude
Raquel Teixeira	Conselho Nacional de Secretários de Educação/ Consed
Wagner Alceu Dias	Conselho Nacional de Secretários de Educação/ Consed
Liliane da Silva Aleixo	SESI e SENAI
Quissínia Gomes de Freitas	SESI e SENAI
Simônia Peres da Silva	Instituto federal Goiano/ IF Goiano
Hellayny Silva Godoy de Souza	Instituto federal Goiano/ IF Goiano
Maria Ester Galvão de Carvalho	Conselho Estadual de Educação/CEE
Antônio Cappi	Conselho Estadual de Educação/CEE
Ademar Amorim Júnior	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás/SINEPE
Renata Tavares Estrela	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Goiás/SINEPE
Maria Euzébia de Lima	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás/Sintego
Ludmylla da Silva Morais	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás/Sintego
Railton Nascimento Souza	Sindicato dos Professores do Estado de Goiás/Sinpro
Orestes dos Reis Souto	Sindicato dos Professores do Estado de Goiás/Sinpro
Flávio Roberto de Castro	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Goiânia/Sepe
Maria Rachel Leone Furtado	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino de Goiânia/Sepe
Lélia do Carmo Medeiros de Freitas Almeida	Serviço Social do Comércio/SESC
Tereza Cristina Peixoto	Serviço Social do Comércio/SESC
Elcivan Gonçalves França	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME
Adriano Campos Bonifácio	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação/UNCME
Juliano de Morais	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/ SENAC
Veronízia Theodoro Luz	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial/ SENAC
Claudia do Carmo Rosa	Universidade Estadual de Goiás/UEG
Jorge de Jesus Bernardo	SEMESG
Regina Ster de Moraes	SEMESG
Mariabe Silva	Centro de Apoio da Educação – Ministério Público de Goiás
Marcos Gardene Carvalho Gomes	Centro de Apoio da Educação – Ministério Público de Goiás
Miguel Rodrigues Ribeiro	União dos Dirigentes Municipais de Educação/Undime Goiás
Leonardo Pereira Santa Cecília	União dos Dirigentes Municipais de Educação/Undime Goiás

Comissão Regional de Águas Lindas

Solange Silvina das Vigas	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Deusimar Macedo Bezerra	Secretário Municipal de Educação
Fábio José Batista Silva	Diretor de Núcleo Pedagógico
Cecília Giza de Oliveira	Coordenadora Pedagógica

Geralda da Silva Rosa	Representante do Conselho Municipal de Educação
Paulo Teles Martins	Representante do Sintego
Francisco Cardoso Mendonça	Representante das Escolas Particulares
Jussara Ferreira de Souza Guedes	Representante da Educação Infantil
Márcia Gomes de Jesus	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Angélica Maria Nepomoceno Ramos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Fernando Francisco dos Santos	Representante de Linguagem
Fabiana Martins de Freitas Ferreira	Representante de Matemática
Rozângela Torquato Beserra	Representante de Ciências da Natureza
Francisco Assis Nascimento	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Anápolis

Sonja Maria Lacerda	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Tereza Caroline Lobo	Secretária Municipal de Educação
Roseli Narciza Santiago Nascimento	Diretora de Núcleo Pedagógico
Jubiele Lôbo da Silva	Coordenadora Pedagógica
Neide Rodrigues Ramos	Representante do Conselho Municipal de Educação
Maria Angélica Ramos	Representante das Escolas Particulares
lozemilde Martins Rosa Jubé	Representante da Educação Infantil
Mara Andréia Fernandes Peixoto	Representante da Educação Infantil
Myriam Marques	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Karla Alves Coelho Tertuliano de Barros	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Endorcelina Eterna Fernandes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Adelson Oliveira Araujo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Rogéria Vitalina Theodoro Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Lanna Rocha de Santana Caixeta	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Cleide Thatiane Silva Ribeiro	Representante de Linguagem
Fernanda Dias Pereira Borba	Representante de Linguagem
Rosana Novais Caifa Favaro	Representante de Matemática
Patrícia de Almeida Assunção	Representante de Matemática
Catarina Cássia Florêncio da Silva Guedes	Representante de Ciências da Natureza
Emilene Cássia Gomes Colares	Representante de Ciências da Natureza
Flávio da Cruz Rodrigues	Representante de Ciências Humanas
Simone Pescara de Freitas	Representante de Ciências Humanas
Sandra Gonçalves Lacerda	Representante de Linguagem
Wedna Soares Gomes	Representante de Matemática
Cristiane Adôrno Melazzo Pereira	Representante de Ciências da Natureza
Wislene Carlos Ferreira Marques	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Aparecida de Goiânia

Idelma Maria de Oliveira Silva	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Gleicy Leonel Silva	Secretária Municipal de Educação
Ione Rodrigues Fraga	Diretora de Núcleo Pedagógico
Glenilson Carlos da Silva	Coordenador Pedagógica
Doralice de França Santos	Representante do Conselho Municipal de Educação
Larissa de Araújo Ribeiro	Representante das Escolas Particulares
Aline Araujo Caixeta da Silva	Representante da Educação Infantil
Gilma Machado Ferreira Alcântara	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ailza Cristina Oliveira Araujo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Wender de Magalhães	Representante de Linguagem
Andreia Reis da Silva	Representante de Matemática
Decivaldo dos Santos Dias	Representante de Ciências da Natureza
Flaviany Marquês Ferraz Saraiva	Representante de Ciências Humanas
Aline Araujo Caixeta da Silva	Representante de Linguagem
Fernanda Laura Costa	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Campos Belos

Maria Sueli Pereira de Araújo	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Geisa Cordeiro da Silva Vitor	Secretária Municipal de Educação
Meire Isabel de Almeida Vasco	Diretora de Núcleo Pedagógico
Monica Cristina Sierra Bressiani	Coordenadora Pedagógica
Ioná Alves de Almeida Bastos	Representante do Conselho Municipal de Educação
Leiva Márcia Rodrigues de Almeida	Representante do Sintego
Maria Eunice Batista Costa	Representante das Escolas Particulares
Glaucione Fernandes Dias	Representante da Educação Infantil
Luciana Santos Barbosa Dias	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ivani Silva Maeta De Araujo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Divina Cleonice da Silva Garcias	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Raquel Rosa de Moura	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Maria da Conceição Fernandes Pereira	Representante de Linguagem
Jose Roberto Alves de Jesus	Representante de Matemática
Paulo Pereira Filho	Representante de Ciências da Natureza
Telma Maria Marques Costa	Representante de Ciências Humanas
Duvanez Alves de Oliveira	Representante de Linguagem

Comissão Regional de Catalão

Maria da Gloria Silva Mesquita	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Leonardo Pereira Santa Cecilia	Secretário Municipal de Educação
Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista	Diretora de Núcleo Pedagógico
Eliana Machado Canedo Borges	Coordenadora Pedagógica
Jesus Guerreiro	Representante do Conselho Municipal de Educação
Liliane de Moraes Pereira	Representante da Educação Infantil
Fernanda Silva de Oliveira Cândido	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Myrian de Melo Carísio Paiva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Adriana Antunes de Mesquita Ferreira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Neide Duarte Rodrigues	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Luiza Ferreira Belo Garcia	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Miliana Mariano da Silva	Representante de Linguagem
Adilson Pinto Ciriaco	Representante de Matemática
Leonardo de Souza Marins	Representante de Matemática
Ariana Cristina de A. Ciriaco	Representante de Ciências da Natureza
Elania Maria Marques Bergamaschi	Representante de Ciências da Natureza
Bonifácio Machado da Silva	Representante de Ciências Humanas
Michele de Melo Sobrinho	Representante de Ciências Humanas
Luciana Nunes Pinto	Representante de Linguagem
Cassia Souza Silva Santos	Representante de Linguagem
Roseane Teodoro da Silva	Representante de Matemática
Suely Francisco Gonçalves Antunes	Representante de Ciências da Natureza
Angélica Alves Bueno	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Ceres

Márcia Pereira Ribeiro	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Elaine Cristina de Araújo	Secretária Municipal de Educação
Adriana da Silva Oliveira	Diretora de Núcleo Pedagógico
Ana Lúcia de Moraes Rezende Castro	Coordenadora Pedagógica
Maria Elvira da Silva	Representante do Conselho Municipal de Educação
Rosilene Maria de Azevedo Borges	Representante das Escolas Particulares
Vânia Ramos Santana Silva	Representante da Educação Infantil
Alessandra Vaz Vieira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Juliana de Moraes Santos Doringeer	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Enileuda Rodrigues de Paiva	Representante de Linguagem
Roseni do Carmo Silva	Representante de Matemática

Maria Divina de Jesus Silva	Representante de Ciências da Natureza
Nara Célia Silva Marques	Representante de Ciências Humanas
Cassia Sousa F. Meireles	Representante de Linguagem
Rosimeire Paes Landim Araújo	Representante de Matemática
Gesiely Rosany Costa Rezende	Representante de Ciências da Natureza
Marcia Rosa Pessoa	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Formosa

Marília Magalhães de Castro Ribeiro	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Sizélia de Abreu	Secretária Municipal de Educação
Osinêi Soares dos Santos	Diretora de Núcleo Pedagógico
Renata Gomes da Silva	Coordenadora Pedagógica
Fabiano Rabelo Mendonça	Representante do Conselho Municipal de Educação
Carlos Wagner Pereira Pinto	Representante do Sintego
Conceição Aparecida Luiz de Oliveira Romualdo	Representante da Educação Infantil
Mônica Alcântara de Ataídes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Jucilene Antônia de Moraes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Silvia Saraiva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Anikelle Cardoso Ferreira	Representante de Linguagem
Valter Joaquim de Sousa Júnior	Representante de Matemática
Eleandro Adir Philippsen	Representante de Ciências da Natureza
George Augusto da Silva	Representante de Ciências Humanas
Deonir Romualdo da Silva Ribeiro	Representante de Linguagem
Eliandro Gomes da Silva	Representante de Matemática
Thales Antony de Assis Santos	Representante de Ciências da Natureza
Raphaela Steven Xavier Martins	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Goianésia

Maria Umbelina Pereira Ruggeri	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Gislene Maria da Fonseca Oliveira	Secretária Municipal de Educação
Pollyanna Mendonça Otoni	Diretora de Núcleo Pedagógico
Cléia Cristina de Souza Balbino	Coordenadora Pedagógica
Euclênia Maria Macena	Representante do Conselho Municipal de Educação
Geovânia de Souza Silva	Representante da Educação Infantil
Cejane Cristina de Oliveira Cardoso	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Claudia Silvia de Moraes Dantas	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Míriam Alves Ferreira Melo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Sonia Sabino Soaris Rodrigues	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Welba Ribeiro de Brito	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Leydna Karla Carvalho	Representante de Linguagem
Selma Souza Arantes	Representante de Linguagem
Ronildo Severino do Carmo	Representante de Matemática
Marcelene Lopes da Silva Balbino	Representante de Matemática
Audilene Rodrigues da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Shirley Miranda da Silva	Representante de Ciências Humanas
Abadia Pereira Santos	Representante de Ciências Humanas
Eliza Alves Landim	Representante de Linguagem
Eugênio Calipso Barbosa Santos	Representante de Linguagem
Wesley Gonçalves da Silva	Representante de Matemática
Rafaela Andrade Durão	Representante de Ciências da Natureza
Lílian Cristiane Alves da Silva Oliveira Gouveia	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Goiânia

Azélio Barreto Sobrinho	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Marcelo Ferreira da Costa	Secretário Municipal de Educação
Leticia Borba	Diretora de Núcleo Pedagógico
Ampara Ferreira de Barros	Coordenadora Pedagógica
Acácia Aparecida Bringel	Representante do Conselho Municipal de Educação
Flávio Roberto de Castro	Representante das Escolas Particulares
Eneida Amorim dos Anjos Alves de Melo	Representante da Educação Infantil
Marina Oliveira Albernaz	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Cleusa Alves Souza Nazário	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Alcione Francinete de Carvalho Camargo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Éderson Saraiva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Roberta dos Santos Piedras	Representante de Linguagem
Jaime Mendes	Representante de Matemática
Sara Francielle P. Vaz	Representante de Ciências da Natureza
Leise Miriam A. Rosa	Representante de Ciências Humanas
Eleone Ferraz de Assis	Representante de Linguagem
Gislene Margaret Avelar Guimarães	Redatora de Ciências da Natureza
Márcia Friedrich	Redatora de Matemática
Vanda Eterna Carneiro Campos Teles	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional da Cidade de Goiás

Jonas Carlos Berquó de Alarcão	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Angela de Oliveira Barbosa Fonseca	Secretária Municipal de Educação
Joarice Aparecida de Souza Moraes	Diretora de Núcleo Pedagógico
Jucélia Nunes de Medeiros	Representante do Conselho Municipal de Educação
Benedita Seixo de Brito	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Maria Aparecida de Bastos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Jacqueline de Jesus Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Silvia Garceis de Araújo Silva	Representante de Linguagem
Andréa Vilas Boas Rezende Godinho	Representante de Linguagem
Raul Fonseca Barbosa	Representante de Matemática
Wagner Pereira da Silva	Representante de Matemática
Antônio Francisco da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Juliane Dias Rosa	Representante de Ciências da Natureza
Fernanda Alves de Oliveira	Representante de Ciências Humanas
Nara Nei Saraiva Borges	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Goiatuba

Lacordaire Constantino Ribeiro	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Suziane Lemes Prado	Secretária Municipal de Educação
Cintia da Silva Martins	Diretora de Núcleo Pedagógico
Cília Márcia Silva Ferreira	Coordenadora Pedagógica
Joana D'arc Santos	Representante do Conselho Municipal de Educação
Lucimar de Sousa Cunha	Representante do Sintego
Vera Lúcia de Castro Zago	Representante das Escolas Particulares
Elisvânia Marques da Silva	Representante da Educação Infantil
Roberta Kathiúcia Severo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Gizele Garcia Borges Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Regiane Mariana da Silva Souza	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Gleide de Paula Santos	Representante de Linguagem
Geraldo Hamilton de Souza	Representante de Matemática
Marise Gomes de Andrade Ferreira	Representante de Ciências da Natureza
Railda Soares Buzaim	Representante de Ciências Humanas
Biankia Rodrigues Barbosa	Representante de Linguagem
Gemilson Adrião da Rocha	Representante de Matemática
Maria Isabel de Sousa Marques	Representante de Ciências da Natureza
Ondumar Pereira de Bessa	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Inhumas

Nanci Moreira Arataque Duarte	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Maria Letícia Silva Costa	Secretária Municipal de Educação
Helena Vila Verde Augusto Tito	Diretora de Núcleo Pedagógico
Luciene Alves Siqueira	Coordenadora Pedagógica
Joana D'arc Cardoso Lourenço	Representante do Sintego
Maria Erilandi Ferreira de Souza	Representante da Educação Infantil
Valéria Couto dos Santos	Representante da Educação Infantil
Simone José de Fátima Nascimento Andrade	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Cláudia Rejane Mendes Suarte Duarte	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Aline Batista de Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Claudiovino Solares da Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Klênia de Fátima Ferreira Gonzaga	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Dircimar Alves Ferreira Vieira	Representante de Linguagem
Carla Cristina Moreira Lopes	Representante de Linguagem
Edson Praxedes dos Santos Júnior	Representante de Matemática
Angela Maria da Silva	Representante de Matemática
Fernanda Gomes Figueira	Representante de Ciências da Natureza
Vagniton Amélio de Souza	Representante de Ciências da Natureza
José Carlos Henrique	Representante de Ciências Humanas
Jetselma Pereira Nunes	Representante de Ciências Humanas
Andréia Alves Ferreira	Representante de Linguagem
Alice de Oliveira Sousa	Representante de Matemática
Thays Pires de Oliveira	Representante de Ciências da Natureza
Keila Marques de Lima	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Iporá

Jerônimo Martins de Brito Neto	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Daniel Carneiro Cruvinel	Secretário Municipal de Educação
Eliane Alves e Silva Nascimento	Diretora de Núcleo Pedagógico
Marilene Lopes da Costa Tosta	Coordenadora Pedagógica
Alex Alessandro da Silva Mendes	Representante do Conselho Municipal de Educação
Adna Maeli Lima de Oliveira	Representante do Sintego
Maria Piedade Feliciano Cardoso	Representante das Escolas Particulares
Adna Maeli Lima de Oliveira	Representante da Educação Infantil
Cláudia Barcelo Pinto Alves	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Manoel Francisco de Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Lucília Alves de Sousa	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Maria Dias da Silva Pacheco	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Elizângela Alves Carvalho	Representante de Linguagem
Meirilene Maria de Sousa e Silva Dias	Representante de Linguagem
Gizélia Beatriz da Silva	Representante de Matemática
Geniana dos Santos Vieira	Representante de Matemática
Andréia Moura de Oliveira Rodrigues	Representante de Ciências da Natureza
Ueslene Maria Ferreira Pontes	Representante de Ciências da Natureza
Neide Cândida de Oliveira Santos Pessoa	Representante de Ciências Humanas
Zélia Maria Barbosa Lima	Representante de Ciências Humanas
Cecília Benigna Távora Diniz	Representante de Linguagem
Selma Martins de Jesus Rodrigues	Representante de Linguagem
Lília Martins dos Anjos Goulart	Representante de Ciências da Natureza
Poliana Barbosa Oliveira Dourado	Representante de Ciências da Natureza

Comissão Regional de Itaberaí

Maria do Socorro Cordeiro de Toledo e Costa	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Regina Camargo de Oliveira Soares	Secretária Municipal de Educação
Alessandra Rigonato Vieira	Diretora de Núcleo Pedagógico
Aparecida Cássia de Lima Tolêdo	Coordenadora Pedagógica
Divina Batista Juvencio Custódio	Representante do Conselho Municipal de Educação
Diosmar Batista dos Santos	Representante do Sintego
Fábio Meira Gonçalves	Representante das Escolas Particulares
Vilma Maria da Silva	Representante da Educação Infantil
Deny Kelen Carvalho de Oliveira Araújo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Leila Rosa da Silva Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Raquel Silva Cotrim Carvalho	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Rosângela Evangelista Camilo dos Reis	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Marta Cristina e Souza	Representante de Linguagem
Maria Luzilene Alves P. Albernaz	Representante de Matemática
Luciana Villas Boas Sousa	Representante de Ciências da Natureza
Nilson Donizete Vieira	Representante de Ciências Humanas
Vilce Vieira da Silva Lemes	Representante de Linguagem
Joaquim Marques Cardoso	Representante de Matemática
Raquel Silva Cotrim Carvalho	Representante de Ciências da Natureza
Roseny Cândida Mendes Martins	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Itapaci

Ana Karina Silva	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Jucélia Aparecida Ferreira Rodrigues	Secretária Municipal de Educação
Karlyle Michele da Silva Lima Nogueira	Diretora de Núcleo Pedagógico
Ivanildes Bergamelli de Brito	Coordenadora Pedagógica
Eurivane de Carvalho Oliveira Lima	Representante do Conselho Municipal de Educação
Antonia Jorgeane Silva Ramos	Representante das Escolas Particulares
Suelma dos Reis Pereira Alves	Representante da Educação Infantil
Terezinha Maria de Melo Castro	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Maria Suelita Ferreira Lopes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Sirlene da Guia Fagundes Teodoro	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Cristiane Japiassú Andrade	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Ana Sílvia Madeira de Oliveira Silva	Representante de Linguagem
Gláucia Leão Antunes da Silva	Representante de Matemática
Noeme Rosa de Oliveira Fernandes	Representante de Ciências da Natureza
Noêmia Lemes da Rocha Medeiros	Representante de Ciências Humanas
Nilmar José Dias	Representante de Linguagem
Simone Maria de Oliveira Barbosa	Representante de Matemática
Uelber Lúcio de Miranda	Representante de Ciências da Natureza
Camila Pereira de Oliveira	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Itapuranga

Iron de Lemos Mota	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Kênia Cristina Borges Dias	Secretária Municipal de Educação
Luciano Divino de Sousa	Diretor de Núcleo Pedagógico
Arlete Félix Vieira	Coordenadora Pedagógica
Aristóteles Rodrigues Neto	Representante do Conselho Municipal de Educação
Divina Pereira Gondim Cruz	Representante da Educação Infantil
Rosana Carneiro de Brito Pires	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Luciana Braga Costa Campos de Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Vanda de Santos de Sousa Pires	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Maria Aparecida de Souza Santos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Valceni Lima e Silva	Representante de Linguagem
Wellington Ferreira Rocha	Representante de Matemática
Rose Mary Moreira Gonçalves Tannus	Representante de Ciências da Natureza
Marlene Alves Pinho Moreira	Representante de Ciências Humanas
Dorceli Maria dos Santos Gontijo	Representante de Linguagem

Fausto Afonso Pereira Santos	Representante de Matemática
Clébio Estevam de Oliveira	Representante de Ciências da Natureza
Guilherme da Silva e Santos	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Itumbiara

Sandra de Bessa Arantes	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Simone Ferreira Borges Araújo	Secretária Municipal de Educação
Roselaine Claro Costa	Diretora de Núcleo Pedagógico
Pauliana Borges de Faria Santos	Coordenadora Pedagógica
Suzy Mary Mortoza Resende	Representante do Conselho Municipal de Educação
Dulcineia Pereira Silva	Representante do Sintego
Luceir Aparecida Oliveira	Representante das Escolas Particulares
Tariana Mortosa	Representante da Educação Infantil
Maria Aparecida de Lima	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Juliano Guerra Rocha	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Vécia de Fátima Vitorino	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Luciana Carolina de Lima	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Janice Soares Borges dos Santos Souza	Representante de Linguagem
Maria das Graças Silva Medeiros	Representante de Matemática
Rosana Dias da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Rodrigo Fedrigo Camargo	Representante de Ciências Humanas
Monica Aparecida Santos	Representante de Linguagem
Maraisa Medeiros dos Santos Carvalho	Representante de Matemática
Paulo Sergio Chagas	Representante de Ciências da Natureza
Eli Anai Vaz Vieira	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Jataí

Marina Silveira Martins	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Jeane Idalina Bonifácio	Secretária Municipal de Educação
Wânia Soares da Silva Carvalho	Diretora de Núcleo Pedagógico
Nilva Tomásia da Silva Lima	Coordenadora Pedagógica
Ana Kátia Ferreira de Assis	Representante do Conselho Municipal de Educação
Ana Clara Pereira Assis Alves Almeida	Representante das Escolas Particulares
Cátia Madalena Menezes	Representante da Educação Infantil
Oneida Fernandes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Dalvina Izabel Alves de Araújo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais

Ricardo Alves Machado	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Rosângela Zanuzzi	Representante de Linguagem
Nádia Maria Cabral	Representante de Linguagem
Olimar Ferreira da Silva	Representante de Matemática
Sheila Dias Alves	Representante de Matemática
Adriana Martins Arruda	Representante de Ciências da Natureza
Miley de Moraes Barros	Representante de Ciências da Natureza
Maryzania Umbelina Martins Azevedo	Representante de Ciências Humanas
Juliana Abadia do Prado Soares	Representante de Ciências Humanas
Rosewane Batista Queiroz	Representante de Linguagem
Leila Garcia Rezende Gomes	Representante de Matemática
Rosane Filipin	Representante de Ciências da Natureza
Simara Barbosa da Silva Freitas	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Jussara

Luiz Mário Lopes Cardoso	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Maria Silvana Pedrosa Ferraz	Secretária Municipal de Educação
Kelly Cristina Silva	Diretora de Núcleo Pedagógico
Juliana Farias Brito Silva	Coordenadora Pedagógica
Maria Auxiliadora de Oliveira Bonfim	Representante do Conselho Municipal de Educação
Soraya Amorim	Representante do Sintego
Silviane Aparecida de Carvalho	Representante da Educação Infantil
Lidiane da Silva Lopes Santos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Kerlyvainy Pereira Vargas	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Cleonice Maria Cruz de Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Rejane Lopes Ferreira Lima	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Bruna Marina Leite	Representante de Linguagem
Edinamar Maximiliano Ferreira de Oliveira	Representante de Matemática
Livia Regina M. Cunha Silva	Representante de Ciências da Natureza
Helio Barbosa Feliciano Alves	Representante de Ciências Humanas
Kênia Paula de Oliveira Costa	Representante de Linguagem
Nildeni Euza de Souza	Representante de Matemática
Ruthnea Barbosa de Araújo Navega	Representante de Ciências da Natureza
Leila Ferreira da Silva	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Luziânia

Valderezza Antônia G. B. da Silva	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Indiana Carneiro Machado	Secretária Municipal de Educação
Andressa Moreira da Costa Padovani	Diretora de Núcleo Pedagógico
Alessandra Rabelo da Costa	Coordenadora Pedagógica
Sueli Mamede Lobo Ferreira	Representante do Conselho Municipal de Educação
Cláudia de Souza Vieira Albernaz	Representante do Sintego
Maria Albertina Vieira de Brito	Representante da Educação Infantil
Alessandra Rabelo da Costa	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Gisele Santiago Miranda Lourenço	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Loreana Danilla da Silva Mathias	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Lucilene Maciel de Oliveira Vidal	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Anete Severino Peixoto	Representante de Linguagem
Francisco Flávio Melo Ibiapina	Representante de Matemática
Mariza Maria de Oliveira	Representante de Ciências da Natureza
Frederico Mateus da Silva	Representante de Ciências Humanas
Valdirene Peixoto dos Santos	Representante de Linguagem
Eder Ribeiro de Santana	Representante de Matemática
Claudiana Amorim Clementino	Representante de Ciências da Natureza
Irlene Pereira da Silva Cruz	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Minaçu

Gricélia Geralda Nascimento Fernandes	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Gildásio Firmo Macedo	Secretário Municipal de Educação
Lucinei Maria Mota Benício	Diretora de Núcleo Pedagógico
Milca Alves Negrão Santos	Coordenadora Pedagógica
Maria Divina Patrício Cunha	Representante do Conselho Municipal de Educação
Devanilda Passos dos Santos	Representante do Sintego
Euza Fátima Antônio	Representante das Escolas Particulares
Gláucia Gonçalves Falcão Freitas	Representante da Educação Infantil
Telma Maria de Oliveira Rodrigues	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ana Rodrigues da Cruz	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Ana Paula de Araújo	Representante de Linguagem
Raimundo Moraes da Silva	Representante de Matemática Cre
Simone Milhomem de Aquino	Representante de Ciências da Natureza
Valdilene Alves da Silva Pereira	Representante de Ciências Humanas

Marta Romana Silva Junqueira	Representante de Linguagem
Maerle Corino de Melo	Representante de Matemática SME Colinas do Sul
Luciene Rosa da Silva Marques	Representante de Ciências da Natureza SME Campinaçu
Marcos Antonio Pereira Martins	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Mineiros

Gilson Marfins de Oliveira	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Luiz Antônio Alves Costa	Secretário Municipal de Educação
Tamara Trentin	Diretora de Núcleo Pedagógico
Marleide Resende Santos	Coordenadora Pedagógica
Adriane Pereira Resende Marques	Representante do Conselho Municipal de Educação
Emília Cristina Silva Sousa	Representante da Educação Infantil
Anilce Pereira de Menezes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Delvair Rezende Siqueira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Rodrigo Alves de Carvalho	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Eronice Rodrigues Vilela	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Letícia Cristina Dias Olveira	Representante de Linguagem
José Ricardo Sousa Martins	Representante de Matemática
Niltônio Resende Flores	Representante de Ciências da Natureza
Clélia Lionis Gonzaga	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Morrinhos

Cleide Mara Ribeiro Souza	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Fabiana Aparecida Nunes Toledo	Secretária Municipal de Educação
Márcia Arantes do Vale	Diretora de Núcleo Pedagógico
Patricia Gomes Pereira	Coordenadora Pedagógica
Elizangela Alves de Moura	Representante do Conselho Municipal de Educação
Valdicléia Vieira de Souza Carvalho	Representante da Educação Infantil
Simone Martins Ferreira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Margareth Maria da Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Rosana Maria Marques Pires	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Sandra Faria Pereira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Miriam Mendonça Carvalho	Representante de Linguagem
Cilene Maria Batista Cardoso	Representante de Matemática
Fabrisia Ramos Barbosa	Representante de Ciências da Natureza
Marília Luiza Pereira Castro	Representante de Ciências Humanas

Ênia Terezinha Vicente	Representante de Linguagem
Joana Darc de Souza	Representante de Matemática
Deanne Teles Cardoso	Representante de Ciências da Natureza
Eliane Aparecida Silva Rodrigues	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Novo Gama

Wânia Mara de Souza Silva	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Maria da Guia Nobrega de Almeida	Secretária Municipal de Educação
Elane Angélica de Jesus	Diretora de Núcleo Pedagógico
Genilde Nogueira Rocha	Representante do Conselho Municipal de Educação
Dilcéia Carmo dos S. Sarmiento	Representante do Sintego
Eliane de Jesus Araújo e Luciana Beserra Sousa	Representante da Educação Infantil
Adriany D. Santos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Deusele Maria Damasceno Ribeiro	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Simone Alves de Ávila	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
João Batista da Costa Filho	Representante de Ciências da Natureza
Claudia Moreira S. Lopes	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Palmeiras

Vilma Marques de Oliveira	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Ovídio Gonçalves Peixoto	Secretário Municipal de Educação
Maria Aparecida da Costa Santos	Diretora de Núcleo Pedagógico
Joyce Mesquita Quirino	Coordenadora Pedagógica
Luis Enis do Vale	Representante do Conselho Municipal de Educação
Cristiane Narciso da Silva	Representante do Sintego
Luciana Gomes Parreira	Representante das Escolas Particulares
Kerly Kristhian Couto Ferreira Di Capinam Macêdo	Representante da Educação Infantil
Luciana Alves de Moraes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Cleythiany Aguiar e Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Euza Felipe de Castro	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Luciana Mariano de Oliveira Maciel	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Luciana Nunes Pereira	Representante de Linguagem
Nilza Fernandes Rios da Veiga	Representante de Linguagem
Sandra Roque Correia Coutinho	Representante de Matemática
Luiz Gonzaga Alves Mendonça	Representante de Ciências da Natureza
Sirlene Rosa Ferreira Oliveira	Representante de Ciências da Natureza

Claudia Araújo de Sena	Representante de Ciências Humanas
Patrik Hernandez	Representante de Ciências Humanas
Leila Xavier	Representante de Matemática
Alliny Nayana da Silva Pagotto	Representante de Ciências da Natureza
Lenimar Xavier	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Piracanjuba

Lenízia Alves Canedo	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Leida Maria Elias de Moura Menezes	Secretária Municipal de Educação
Edmilson Araújo de Moura	Diretor de Núcleo Pedagógico
Sheila Cristina Galdino Silva	Coordenadora Pedagógica
Cênia Aparecida dos Santos Menezes	Representante do Conselho Municipal de Educação
Claudinei Divino Alves	Representante do Sintego
Frances Meire de Souza	Representante das Escolas Particulares
Nelma José Gomes	Representante da Educação Infantil
Ana Cristina R. Pontes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Joicy Silva Guimarães	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Simone Destefano Pires	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Sheilla Rebelo Daher	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Flávia Rosa de Jesus Morais	Representante de Linguagem
Michele Duarte de Freitas	Representante de Matemática
Renilda Piedade Trindade	Representante de Ciências da Natureza
Elma Araújo Assis	Representante de Ciências Humanas
Kátia Cilene de Araújo	Representante de Linguagem
Thiago Bruno Alves Machado	Representante de Matemática
Fernando Rosa Pacífico	Representante de Ciências da Natureza
Maria Alzira da Paixão Borges	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Piranhas

Eurides Maria Rosa Naves	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Karlla Christine Fonseca Silva	Secretária Municipal de Educação
Elizene Silva Ferreira Sousa	Diretora de Núcleo Pedagógico
Rafaela de Oliveira Santos Almeida	Coordenadora Pedagógica
Simone Borges da Silva	Representante do Conselho Municipal de Educação
Laércio Silva dos Santos	Representante do Sintego
Marianne Cardoso dos Santos Silva	Representante das Escolas Particulares

Lindaure Tavares de Lima	Representante da Educação Infantil
Lourdes Alves Santana Vendramin	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ana Claudia Pereira Dias	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Maria de Lourdes Castro Duarte	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Rosana Lopes Abreu	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Ana Cleide do Carmo	Representante de Linguagem
Vanderrubia Sousa Silva Barbosa	Representante de Matemática
Adriana Pedroso de Magalhães	Representante de Ciências da Natureza
Nilson Alves de Araújo	Representante de Ciências Humanas
Carmensilva Duarte Rodrigues	Representante de Linguagem
Josenilton Nunes de Araujo	Representante de Matemática
Ivone Gomes Martins	Representante de Ciências da Natureza
Simone Santos Luz	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Pires do Rio

Cristianne Ângela Miguel	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Ana Lúcia Teixeira de Araújo	Secretária Municipal de Educação
Leida Corrêa da Silva	Diretora de Núcleo Pedagógico
Lucia Helena de Assis Machado	Coordenadora Pedagógica
Shirley Borges da Cunha	Representante do Conselho Municipal de Educação
Claudimira Damasceno Bastos	Representante do Sintego
Veanney Monod Emílio Vaz	Representante das Escolas Particulares
Raquel Rodrigues de Andrade Dutra	Representante da Educação Infantil
Vanusa Pereira da Silva Vaz	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Sandra de Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Taysa de Mesquita	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Denise dos Santos Miguel	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Maria Joaquina Ferreira de Araújo	Representante de Linguagem
Carmem Lúcia Alves Moraes	Representante de Matemática
Eliana Cláudia Pinto Trentim	Representante de Ciências da Natureza
Lúcia Santana Bastos	Representante de Ciências Humanas
Fernanda de Paula Costa e Silva	Representante de Linguagem
Rosalina Aparecida Borges	Representante de Matemática
Tiago César Ribeiro	Representante de Ciências da Natureza
Adilson dos Reis Felipe	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Planaltina

Rosilda Agostinho Pereira da Silva	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Ione Dantas Baliza	Secretária Municipal de Educação
Sirleide Alves Sousa	Diretora de Núcleo Pedagógico
Valdineia Pereira Dias	Coordenadora Pedagógica
Eva Márcia Silva Fontes	Representante do Conselho Municipal de Educação
Gilmar Barrense	Representante do Sintego
Daniele Lira de Vasconcelos	Representante da Educação Infantil
Maria Francisca de Santana Vieira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Rosana Mendes da Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Anívea Araújo Costa	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Elisângela Dias Custódio	Representante de Linguagem
Joelma Luzardo Pereira Gebrim	Representante de Matemática
Maurisa da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Eliane Alves de Souza Gomes	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Porangatu

Antônio Borges Leal Filho Junior	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Januária Sirqueira Abreu Dias	Secretária Municipal de Educação
Sulemar Pereira Gomes	Diretora de Núcleo Pedagógico
Vera Maria de Rezende	Coordenadora Pedagógica
Geraldo Claudivan da Silva Andrade	Representante do Conselho Municipal de Educação
Renata Cristina Barbosa Martins	Representante da Educação Infantil
Alexandra Torquato Teixeira Vieira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Maria Auxiliadora Pereira Gonçalves	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Jucilene Lopes da Silva Meireles	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Ideosma Simone Chagas Bastos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Sandra Quitino Moreira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Sintia Palhares Ferreira Silva	Representante de Linguagem
Maria Sebastiana dos Reis	Representante de Linguagem
Leila Lopes da Silva	Representante de Matemática
João Santana Bastos	Representante de Matemática
Luciana Alves Martins	Representante de Ciências da Natureza
Madalena Siqueira Dodô Naves Bueno	Representante de Ciências da Natureza
Eliana Dias Furtado	Representante de Ciências Humanas
Edna Lemes Martins Pereira	Representante de Ciências Humanas

Jackeline Modesto da Silva Almeida	Representante de Linguagem
Regina Barbosa da Silva Gil	Representante de Matemática
Lilian Dayane Araujo	Representante de Ciências da Natureza
Oneide Miranda de Carvalho	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Posse

José Pereira de Queiroz	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Maria de Fátima Vieira Barros	Secretária Municipal de Educação
Liandete Pereira dos Santos	Diretora de Núcleo Pedagógico
Cleonice da Conceição Araújo	Representante do Sintego
Jane Rakel Gontijo Andrade	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Laliane Nunes Cortes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Natália Costa Rezende	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Ana Maria Souza Santos	Representante de Linguagem
Ludimila Almeida Brito	Representante de Linguagem
Felis de Souza Costa	Representante de Matemática
Bruna Karla Pereira de Souza Castro	Representante de Matemática
Raquel Acácio Saldanha	Representante de Ciências da Natureza
Amanda Santos Costa Somavilla	Representante de Ciências da Natureza
Luiz Bezerra Costa Neto	Representante de Ciências Humanas
Anisio Antônio da Silva	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Quirinópolis

José Jorge Cavalcante Filho	Coordenador Regional de Educação, Cultura e Esporte
Ivone Cabral da Silva	Secretária Municipal de Educação
Márcia Maria Magalhães Borges	Diretora de Núcleo Pedagógico
Elisangela Gonçalves Silva Borges	Coordenadora Pedagógica
Mirlyem Genesis da Silva	Representante do Conselho Municipal de Educação
Vinicius Borges Alves	Representante do Sintego
Giselle Ferreira Alves Guimarães	Representante das Escolas Particulares
Silvia de Oliveira Silva	Representante da Educação Infantil
Luciana Ferreira Rodrigues	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Gilmar Alves de Souza	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Cleides da Silva Soares	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Valdirene Cláudia da Silva Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Janice Aparecida de Azevedo Fernandes	Representante de Linguagem

Cynthia Maria dos Santos	Representante de Matemática
Regina Maria Pasquali	Representante de Ciências da Natureza
Ruth Borges Rilko	Representante de Ciências Humanas
Celina Maria Damaceno	Representante de Linguagem
Jesusmar Alves Rodrigues	Representante de Matemática
José Roberto Calixto	Representante de Ciências da Natureza
Francisca Maria da Silva	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Rio Verde

Rita de Cassia Ferreira	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Miguel Rodrigues Ribeiro	Secretário Municipal de Educação
Núbia Cristina dos Santos Franco	Diretora de Núcleo Pedagógico
Carmen Antunes Rejane Simões	Coordenadora Pedagógica
Adriano Campos Bonifácio	Representante do Conselho Municipal de Educação
Silvio Cesar Gomes	Representante do Sintego
Adriana Aparecida Alves Vilela Andrade	Representante das Escolas Particulares
Angélica Cândida de Jesus	Representante da Educação Infantil
Nívea Oliveira Couto de Jesus	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Meire Cristina Costa Ruggeri	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Lucilene Francisca Ferreira Mendes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Walquiria Silva Carvalho	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Fábio Pereira Santana	Representante de Linguagem
Jorge Lima Loiola	Representante de Matemática
Marta Régia Machado de Lima	Representante de Ciências da Natureza
Rosemary Batista da Silva	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Rubiataba

Márcia Fernandes Teixeira e Silva	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Silvalino Aleixo Alves	Secretário Municipal de Educação
Ise Helena Miguel Oliveira Vieira	Diretora de Núcleo Pedagógico
Edclésia Fábila Moreira Silva	Coordenadora Pedagógica
Maria Selma de Oliveira	Representante do Conselho Municipal de Educação
Dirlene Souza da Conceição	Representante do Sintego
Aline Maria de Paula	Representante da Educação Infantil
Maria do Socorro Santos Faria	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Claudeci Lemos Alvarenga	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais

Livia Maria Lopes	Representante de Linguagem
Kelly Cristina da Silva Ferreira	Representante de Matemática
Regiane Coelho de Lima	Representante de Ciências da Natureza
Angélica da Silva Souza Tavares	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Santa Helena de Goiás

Marcilene Martins de Freitas Parreira	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Teresinha Maria Araujo Borges	Secretária Municipal de Educação
Andréa Alves Fernandes da Cunha	Diretora de Núcleo Pedagógico
Janaine de Castro Ferreira Arantes	Coordenadora Pedagógica
Valeria Cristina Alves	Representante do Conselho Municipal de Educação
Cesiany Cândida Brito Vieira	Representante das Escolas Particulares
Vera Lúcia dos Santos Silva Pires	Representante da Educação Infantil
Magna Eutímia Ferreira Lacerda Veloso	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Marcia Cardozo Marques dos Santos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Valdete Borges da Silva Dias	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Deuzelina de Paula Martins	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Edene Evangelista da Silva Lopes	Representante de Linguagem
Tânia Regina Silva Marques	Representante de Matemática
Daniel Ferreira Pereira	Representante de Ciências da Natureza
Leonardo Gimenes Ferreira	Representante de Ciências Humanas
Raquel Ferreira Souza	Representante de Linguagem
Rosania Silvestre	Representante de Matemática
Carlos Roberto de Miranda	Representante de Ciências da Natureza
Cleuma Oliveira Alves	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de São Luís de Montes Belos

Eliana Leão do Amaral	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Poliana Messias Gonçalves Cabral	Secretária Municipal de Educação
Ireni Fernandes da Silva	Diretora de Núcleo Pedagógico
Rívia Guimarães de Souza Costa	Coordenadora Pedagógica
Marciel Ferreira da Silva	Representante do Conselho Municipal de Educação
Euripedes Barra	Representante do Sintego
Aline Oliveira Dias	Representante das Escolas Particulares
Núbia de Kássia Ferreira	Representante da Educação Infantil
Meirevona Jacinta de Oliveira Marques	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Magda Seabra Guimarães de Menzes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Elaine Ferreira Doutor	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Romênia Alves Souto	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Maria Angélica Barbosa de Sousa	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Cristiano Francisco dos Santos Filho	Representante de Linguagem
Marilda Marques Moreira	Representante de Linguagem
Edlurdes Borges da Silva	Representante de Matemática
Gleide Alves Rios	Representante de Matemática
Fernanda de Freitas Moura	Representante de Ciências da Natureza
Maria Abadia Barra	Representante de Ciências da Natureza
Luce-Leide Toledo	Representante de Ciências Humanas
Maria da Fraga Melo	Representante de Ciências Humanas
Renata Silva	Representante de Matemática
Larissa Silveira Silva Farias	Representante de Ciências da Natureza

Comissão Regional de São Miguel do Araguaia

Lilian Rodrigues Carvalho Cambuim	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Maria Piedade Batista Oliveira Fernandes	Secretária Municipal de Educação
Patrícia do Nascimento Moreira	Diretora de Núcleo Pedagógico
Hiara Cristhiane Portela de Oliveira	Coordenadora Pedagógica
Leide Nogueira Martins	Representante do Conselho Municipal de Educação
Suêdes do Rosario Lopes	Representante do Sintego
Cleide Cortez Soares	Representante da Educação Infantil
Ronilda Barbosa Gonçalves Bastos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Susiene Marques de Lima Camilo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Eliana Gomes da Silva Sabino	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Paulo Henrique Santana Fonseca	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Wanderléa Sousa Santos	Representante de Linguagem
Suzelita Eterna Menezes Dias	Representante de Matemática
Fânia Ferreira Soares Brito	Representante de Ciências da Natureza
Ely Pereira de Carvalho	Representante de Ciências Humanas
Vandione Justino de Jesus	Representante de Linguagem
Divina Cardoso dos Santos	Representante de Matemática
Enivaldo Alves da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Leide Nogueira Martins	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Silvânia

Vânia Estela Campos	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Rosane Maria Batista	Secretária Municipal de Educação
Helena dos Santos Cordeiro	Diretora de Núcleo Pedagógico
Patrícia Canedo Viegas	Coordenadora Pedagógica
Dalia Teresinha Rhoden Oppermann Melo	Representante do Conselho Municipal de Educação
Renildes Aparecida Pereira Paula	Representante do Sintego
Maria Inês Mariano Chaves	Representante das Escolas Particulares
Cleide Cortez Soares	Representante da Educação Infantil
Simone Mirian Gonçalves Pereira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Susiene Marques de Lima Camilo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Marciel Aparecido Brandão	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Paulo Henrique Santana Fonseca	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Wanderléa Sousa Santos	Representante de Linguagem
Maria Girlene Bueno	Representante de Matemática
Marineide Abreu Batista	Representante de Ciências da Natureza
Edilson Ferreira Godinho	Representante de Ciências Humanas
Vandione Justino de Jesus	Representante de Linguagem
Divina Cardoso dos Santos	Representante de Matemática
Enivaldo Alves da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Leide Nogueira Martins	Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Trindade

Maria da Dores da Silva Costa	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Leandra Maria de Jesus	Secretária Municipal de Educação
Elaine Regina de Araújo Silva	Diretora de Núcleo Pedagógico
Elizângela de Souza Rezende Ferreira	Coordenadora Pedagógica
Virginia da Silva Camargo Bonfanti	Representante do Conselho Municipal de Educação
Arquidones Bites Leão Leite	Representante do Sintego
Cristian Kerly Ferreira	Representante das Escolas Particulares
Laio Vinicius Santana Guimarães	Representante da Educação Infantil
Maria José Cardoso dos Santos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Alessandra Lemes de Oliveira	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Patrícia Oliveira Santos Mateus	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Cristýellen Cecilia de Oliveira Melo	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Soraya de Souza e Silva Melo	Representante de Linguagem
Adão Gomes de Souza	Representante de Matemática
André Duarte da Silva	Representante de Ciências da Natureza
Herbert de Melo	Representante de Ciências Humanas
Renan da Silva Neli	Representante de Linguagem
Adão Gomes de Souza	Representante de Matemática

Tatiane Kelly Carvalho Casseiro
Adriana Carola dos Santos

Representante de Ciências da Natureza
Representante de Ciências Humanas

Comissão Regional de Uruaçu

Divina Rosenilde Alves	Coordenadora Regional de Educação, Cultura e Esporte
Claudinea Braz Theodoro	Secretária Municipal de Educação
Milton Pereira de Ávila	Diretora de Núcleo Pedagógico
Divina Eterna de Mesquita Paiva	Coordenadora Pedagógica
Elenice Elvira Batista Santana	Representante do Conselho Municipal de Educação
Cleionice Maria Honório	Representante da Educação Infantil
Marly Santana Nunes Fabrício	Representante da Educação Infantil
Lusmaia Fernandes de Carvalho	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Nélia Ferreira da Silva	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Luciana Machado Pimentel dos Santos	Representante do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
Gilda de Fátima Mizael Lopes	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Cimone Gonçalves Agostinho	Representante do Ensino Fundamental – Anos Finais
Edna Liberato Vieira Guimarães	Representante de Linguagem
Regiane Pereira Aguiar	Representante de Linguagem
Sandra Vieira da Silva Pinheiro	Representante de Matemática
Eulália Arcanjo Sobrinho	Representante de Matemática
Simone Gomes da Silva Lima	Representante de Ciências da Natureza
Maria Aparecida Moura de Souza	Representante de Ciências Humanas
Simone Tavares Martins	Representante de Ciências Humanas
Marcy Dias Bruno	Representante de Linguagem
Soraya de Jesus Mendes	Representante de Linguagem
Arleiton	Representante de Matemática
Abadia Ferreira da Cruz	Representante de Ciências da Natureza
Cairo Jorge Terra	Representante de Ciências da Natureza
Elen Sandra dos Reis	Representante de Ciências Humanas
Fernanda Soares Borges	Representante de Ciências Humanas

Revisoras 2018

Clarisse Martins Duarte
Elizângela Tavares de Oliveira

Revisoras 2019

Andrielly Vieira de Godoi Campos
Alessandra Martins da Silva Ferreira
Maria do Carmos dos Santos Queiroz
Mônica Santos de Carvalho
Stela Melo de Barros

Volume I

EDUCAÇÃO

INFANTIL



Documento Curricular para Goiás - Ampliado

APRESENTAÇÃO

O Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), representado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime GO), apresenta aos profissionais da educação e à comunidade em geral, como resultado do Regime de Colaboração iniciado em 2018 e efetivado de forma plena em 2019, o Documento Curricular para Goiás - Ampliado (DC-GO Ampliado).

O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime, com o propósito de con-

textualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Esse processo de construção participativa durou dez meses e culminou com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), em 2018.

Em 2019, com a pactuação do Regime de Colaboração Pleno, em diálogo com alguns municípios, sobre quais desdobramentos eram necessários para a efetivação do DC-GO nas instituições escolares, foram acrescentadas ao Documento: a escrita de habilidades, por ano para os componentes curriculares de Arte e de Educação Física; o elenco de conteúdos articulados aos objetos de conhecimento; e o ordenamento das habilidades por ano, observando a progressão e a integração dos conhecimentos. Nesse sentido, os capítulos dos volumes II (anos iniciais) e III (anos finais) do DC-GO que apresentam novos elementos, são: IV - A Construção do DC-GO: caminhos trilhados, em que foi acrescentando o percurso de 2019 e o V - Ensino Fundamental, em que são apresentados por ano, os quadros de cada componente curricular, com os acréscimos mencionados.

Esses desdobramentos foram e são necessários para a elaboração e o desenvolvimento de políticas públicas articuladas e integradas entre os entes federados – União, Estado e Municípios – e instâncias relacionadas à educação – Conselhos, Sindicatos, Federações e Associações, no que se refere à formação continuada, à produção de material, ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à avaliação.

Esperamos que o texto apresentado, DC-GO Ampliado, contribua para a melhoria da qualidade da educação do estado de Goiás ao induzir um trabalho colaborativo entre a Rede Estadual, as Redes Municipais e as Instituições Privadas, assim como para a mudança de práticas pedagógicas, que ocorrem no encontro entre professores e crianças/estudantes, cotidianamente, nas instituições escolares, de forma a lhes garantir o direito de aprender, numa perspectiva de formação integral.

Vamos juntos, a luta é de todos por uma educação de qualidade!

SUMÁRIO

VOLUME I - EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
INTRODUÇÃO	41
I. OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS	46
II. GOIANIDADE	49
III. A CONSTRUÇÃO DO DC-GO: CAMINHOS TRILHADOS	52
IV. EDUCAÇÃO INFANTIL	67
1. Educação Infantil como Direito das Crianças Viverem suas Infâncias.....	69
2. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil.....	72
2.1. Os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e sua Relação com os Campos de Experiências	73
2.2. Os Campos de Experiências e a Identidade da Educação Infantil	77
2.3. Os Campos de Experiências e suas Implicações para a Ação Pedagógica.....	82
2.4. Os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento	85
3. Organização Curricular por Campos de Experiências	87
3.1. O Eu, o Outro e o Nós	93
3.1.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos.....	98
3.1.2. Organização da Ação Pedagógica	102
3.2. Corpo, Gestos e Movimentos	105
3.2.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos	110
3.2.2. Organização da Ação Pedagógica	113
3.3. Traços, Sons, Cores e Formas.....	115
3.3.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos	120
3.3.2. Organização da Ação Pedagógica	124

3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	127
3.4.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos.....	135
3.4.2. Organização da Ação Pedagógica	139
3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	141
3.5.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos	149
3.5.2. Organização da Ação Pedagógica	154
4. As Transições na Educação Infantil.....	156
5. Processos Avaliativos na Educação Infantil	160
V. EDUCAÇÃO GOIANA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS E DIVERSIDADES	161
VI. CONSIDERAÇÕES.....	168
VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	170

ORGANOGRAMA DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS (DC-GO)

TEXTOS INTRODUTÓRIOS

- Introdução
- Marcos Legais
- Goianidade
- A construção do DC-GO

EDUCAÇÃO INFANTIL

- Educação Infantil como direito das crianças viverem suas infâncias
- O Currículo da Educação Infantil e a BNCC
- Organização Curricular por Campos de Experiências
- As transições na Educação Infantil
- Processos Avaliativos na Educação Infantil

- O Eu, Outro e o Nós
- Corpo, Gestos e Movimentos
- Traços, Sons, Cores e Formas
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

ENSINO FUNDAMENTAL

- ALFABETIZAÇÃO
 - Ciências Humanas
 - Geografia
 - História
 - Ciências da Natureza
 - Ciências da Natureza
 - Linguagens
 - Língua Portuguesa
 - Língua Inglesa
 - Arte
 - Educação Física
 - Matemática
 - Matemática
- Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares

Transições entre Etapas e Fases

- Integração de Conhecimentos a partir de projetos investigativos
- Educação goiana: temas contemporâneos e diversidades

Considerações e Referências

INTRODUÇÃO

O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Essa ação envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular. Para o Ministério da Educação (MEC), a (re)elaboração se refere “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC” (BRASIL, 2018, p. 06). Em regime de colaboração entre Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime Goiás), o DC-GO foi produzido e agora orienta e define as aprendizagens essenciais que as crianças da Educação Infantil e os estudantes do Ensino Fundamental do território goiano devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Apresentar o DC-GO é uma tarefa que suscita a contextualização da atuação de nosso Estado em um processo que se iniciou de forma efetiva no ano de 2015, com o lançamento da primeira versão da Base. A BNCC é um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 07). Desde então, era prevista a necessidade de contextualizar a BNCC às realidades de cada Estado quando esta fosse aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Foram dois anos de discussões e debates teóricos, conceituais e ideológicos, nos quais a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) e a Undime Goiás atuaram de forma direta e incisiva, destacando nosso Estado no cenário nacional de elaboração da primeira base comum curricular para o Brasil.

Durante os anos de 2015 e 2016, o foco do trabalho se dividiu em duas grandes frentes: mobilização e contribuição. Mobilização do maior número possível de professores de todos os níveis, etapas e esferas; dirigentes municipais de educação e suas respectivas equipes técnicas, estudantes, pais, representantes de conselhos de educação, sindicatos, enfim, de todos os atores envolvidos na seara educacional de Goiás, para que se cadastrassem no Portal da Base com o objetivo de conhecê-la, estudá-la e enviar contribuições às versões da BNCC publicadas até então. Tais contribuições foram



de grande importância para que a Base fosse estruturada, pensada e elaborada de acordo com os apontamentos enviados ao MEC. Diante desse momento ímpar para a educação brasileira, Goiás desponta. Foi o Estado com maior número de cadastros no Portal da Base e o segundo que mais enviou contribuições, que totalizaram 12 milhões em todo país. Estes números são reflexo do intenso trabalho de mobilização realizado pela Coordenação Estadual (Seduc e Undime Goiás) em parceria com o MEC.

A finalização da etapa de contribuições, via Portal da Base, aconteceu em meados de março de 2016, quando o trabalho de análise de todo material recebido e de elaboração da segunda versão da BNCC teve início. Os trabalhos de mobilização e contribuição continuaram, desta vez focados nessa versão que foi objeto de estudo em seminários estaduais, que aconteceram em todo o Brasil, de junho a agosto de 2016. Em Goiás o evento aconteceu nos dias 1 e 2 de agosto do referido ano e contou com a participação de cerca de 600 profissionais da educação e estudantes das instituições educacionais e redes de diversos municípios goianos. Ao final deste seminário, foi produzido um relatório que sistematizou as discussões desses dois dias de evento, organizadas separadamente por Educação Infantil e componentes curriculares, contemplando as três etapas da Educação Básica.

O relatório do seminário goiano, que se juntou aos vinte e seis relatórios dos demais Estados, foi analisado por uma equipe da Universidade de Brasília (UnB) e MEC, com o apoio de uma

comissão formada por membros do Consed e da Undime. Essa comissão criada, especificamente, para colaborar com o trabalho de análise dos relatórios dos seminários estaduais, foi formada por seis membros de diferentes Estados, sendo Goiás um deles. A representatividade goiana neste grupo permitiu ao Estado de Goiás colaborar e acompanhar o trabalho que culminou na entrega, em mãos, ao Ministro da Educação, de um relatório com apontamentos adotados como primordiais e essenciais para a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular. O referido relatório, pautado no processo de análise dos relatórios advindos dos seminários estaduais e das reuniões da comissão citada anteriormente, e assinado pelas presidências Consed e Undime, configurou-se como um pedido formal ao MEC de consideração e compromisso dos pontos destacados por este.

Em paralelo a todos os eventos e atividades, os membros da Coordenação Estadual da BNCC em Goiás representaram a educação goiana no cenário nacional ao integrarem comissões no Ministério da Educação com finalidades diversas, sempre com foco em colaborar com a elaboração de uma base nacional cada vez mais próxima da realidade e necessidades da comunidade educacional brasileira. Uma das comissões, já citada anteriormente, foi incumbida de interpretar e sistematizar as contribuições advindas dos seminários estaduais. Outras comissões, das quais Goiás também fez parte por meio de representantes da seccional da Undime, foram as de elaboração do Guia de Implementação da BNCC. O Guia serve de re-

ferência nacional a todos gestores municipais e estaduais no processo de implementação da BNCC, desde 2017.

Seguindo com o caminhar das versões da BNCC, a terceira delas é então publicada, encaminhada ao CNE e submetida a cinco audiências públicas (uma em cada região do Brasil). Ao final deste período de consultas, nosso país passa a ter pela primeira vez, uma Base Nacional Comum Curricular que, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 02, de 22 de dezembro de 2017, trata-se de um documento normativo a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Com a BNCC aprovada, os trabalhos nos Estados e Municípios se intensificaram ainda mais, sempre com o apoio do MEC. Nesta etapa o processo passa a ter foco na implementação e em todos os passos que devem ser seguidos para que se efetive no contexto das instituições educacionais. Logo no início do ano de 2018 são criadas comissões estaduais, formadas por representantes do Consed e da Undime, que por sua vez têm a responsabilidade de constituir a Equipe de Currículo, detalhada no capítulo “A Construção do DC-GO – caminhos trilhados”. A referida equipe teve como objetivo principal, durante todo o ano de 2018, como Ciclo I, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) gestado pelo MEC, estudar a BNCC e, a partir dela, elaborar o Documento Curricular para Goiás, em diálogo com profissionais de todos os níveis da educação de nosso Estado.

Este recuo histórico que contextualiza as ações realizadas em Goiás e por seus respectivos representantes, tanto dentro do Estado, quanto em nível nacional, nestes três anos de mobilização, elaboração e implementação da BNCC, faz-se necessário para concluirmos quão participativo e inclusivo foi este trabalho. A comunidade educacional goiana, em cada um de seus 246 municípios, ampliou seus conhecimentos ao ser instigada a estudar as propostas da BNCC e contribuir com elas. Foi muito importante para os professores perceberem que se tratava de uma situação em que suas vozes seriam ouvidas e seu conhecimento considerado. Esse processo ativo de elaboração da BNCC transformou-se em um alicerce importante para que o Documento Curricular para Goiás também seguisse o mesmo caminho de construção dialogada, em busca de uma aproximação cada vez maior da realidade e necessidade educacional de Goiás.

A estrutura do Documento Curricular para Goiás assemelha-se à BNCC, pois mantém a apresentação da Educação Infantil ancorada em direitos de aprendizagens e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, e do Ensino Fundamental em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia). A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; assim como dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e das habilidades e são listadas a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como

conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e de-

cisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

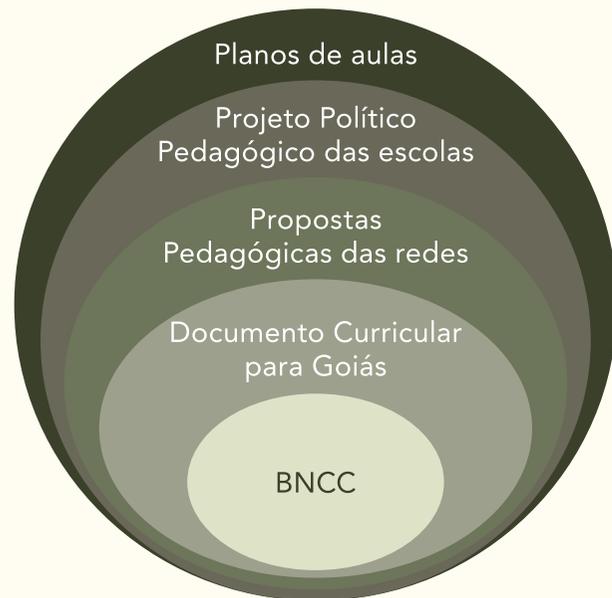
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ao apropriar-se do DC-GO será possível conhecer os marcos legais que o embasam, sendo esta uma leitura que sinalizará diversas fontes de pesquisas necessárias para aprofundar os conhecimentos acerca da legislação que o baliza. Para além da BNCC propriamente dita, existem diretrizes e leis que fundamentam todo o processo de elaboração dos currículos escolares, do qual o presente Documento faz parte, mas não de forma única, e sim integrada a esse arcabouço legislativo. Vale ressaltar que foi adotada a definição de currículo apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), que o compreende enquanto “conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão” (p. 23). Em suma, o currículo é um documento vivo, que toma forma e se concretiza dentro das instituições escolares, no cotidiano educacional.

Nesta linha de raciocínio, o DC-GO apresenta as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de forma detalhada, contemplando as especificidades de cada uma delas, com textos que explicitam suas peculiaridades, realçando a relação entre as competências gerais e específicas de cada

Ao evidenciar este diálogo do DC-GO com a BNCC, faz-se necessário destacar que, mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da BNCC. O grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás. O olhar goiano dos redatores e de todos os profissionais da educação, que contribuíram com a escrita deste Documento, destaca as especificidades de nosso Estado em diversos âmbitos (social, cultural, geográfico, dentre outros), avança ao apresentar a Goianidade e contextualizá-la em todas as etapas, componentes curriculares e áreas de conhecimento.

área de conhecimento e componente curricular; pontos de atenção para as diferentes transições que permeiam as referidas etapas; quadros curriculares que sistematizam os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, assim como as habilidades e apontamentos relacionados às necessidades educacionais, culturais e sociais específicas de Goiás. Em linhas gerais, o DC-GO aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana, sendo um instrumento indispensável para todos gestores estaduais, municipais, escolares e profissionais da educação em geral na (re)elaboração de suas propostas pedagógicas, projetos políticos pedagógicos e planos de aula que configuram-se como documentos que estão diretamente conectados uns aos outros e todos imbricados ao DC-GO, conforme ilustrado no infográfico a seguir:



O DC-GO está estruturado em três volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais que estão organizados da seguinte forma:

Volume I: Educação Infantil: Introdução; Goianidade; Os Marcos Legais que embasam o Documento Curricular para Goiás; A construção do Documento Curricular para Goiás: caminhos trilhados; Educação Infantil; Considerações Finais e Referências.

Volume II: Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano): Introdução; Goianidade; Os Marcos Legais que embasam o Documento Curricular para Goiás; A construção do Documento Curricular para Goiás: caminhos trilhados; Ensino Fundamental; Textos introdutórios dos componentes curriculares e quadros curriculares do 1º ao 5º ano; Integração de conhecimentos a partir de Projetos Investigativos; Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades: Considerações Finais e Referências.

Volume III: Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano): Introdução; Goianidade; Os Marcos Legais que embasam o Documento Curricular para Goiás; A construção do Documento Curricular para Goiás: caminhos trilhados; Ensino Fundamental; Textos introdutórios dos componentes curriculares e quadros curriculares do 6º ao 9º ano; Integração de conhecimentos a partir de Projetos Investigativos; Educação Goiana: Temas Contemporâneos e Diversidades: Considerações Finais e Referências.

Enfim, o desejo é que a leitura deste Documento suscite reflexões e oriente caminhos sobre o desenvolvimento das aprendizagens essenciais das crianças da Educação Infantil e dos estudantes do Ensino Fundamental ao longo da Educação Básica.

I. OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS

A Educação está assegurada como um direito social a todos os cidadãos brasileiros, conforme prescreve a Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É importante ressaltar a intencionalidade e o valor desse preceito constitucional no que se refere ao desenvolvimento integral do sujeito. Em seu bojo, tal preceito apresenta a evidência de uma concepção do direito à educação integral, reconhecendo que a educação tem um compromisso com a formação e com o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

No âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com base nos marcos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União:

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A ideia de uma Base Comum também é referendada na LDB, em seu Artigo 26:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).



Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Em 2014, a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nessa continuidade, consoante aos marcos legais anteriores, o PNE reconhece a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades conforme a Meta 7, referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Prevista na LDB (1996) e no PNE (2014), a Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo MEC em dezembro de 2017, contempla toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A parte referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, depois de audiências públicas realizadas em todas as regiões do Brasil.

Com a homologação da BNCC, Goiás, em regime de colaboração entre Consed/Seduc e Undime, preparou seus processos de planejamento e implementação, que foram cruciais para a elaboração do Documento Curricular para Goiás, resultado de um trabalho que envolveu todo o Estado, cumprindo o seu papel de promover mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes.

A discussão sobre a proposta curricular no estado de Goiás se intensificou em 2001, quando o MEC, em parceria com os Estados da Federação, terminou a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação dos anos iniciais. A discussão sobre o currículo dos anos finais ficou sob a responsabilidade dos Estados, então, Goiás, por meio da Seduc começou a investir nos grupos de estudo por área do conhecimento, formando uma equipe para estudar e preparar professores para discutir o currículo.



Em 2002 foram implantadas equipes multidisciplinares, para fomentar as discussões por disciplina nas Subsecretarias Regionais de Educação (SRE), hoje Coordenações Regionais de Educação (CRE). Nesse mesmo período a Seduc constatou que muitos dos seus estudantes se encontravam com defasagem idade/série, o que implicou a necessidade de repensar o currículo de 6º ao 9º ano.

Então, além da autonomia dada pela LDB 9394/96 para as secretarias construírem seus próprios currículos, a Seduc iniciou o processo da Reorientação Curricular, não só para buscar uma solução para a problemática da defasagem idade/série, como também para refletir sobre o que, como e para que a escola estava ensinando e como ela estava construindo seu Projeto Político- Pedagógico (PPP). A Reorientação Curricular tinha como fundamento o ensino por competências e habilidades, em áreas do conhecimento, e nessa perspectiva aconteceram encontros com professores, duplas pedagógicas e coordenadores pedagógicos das CREs.

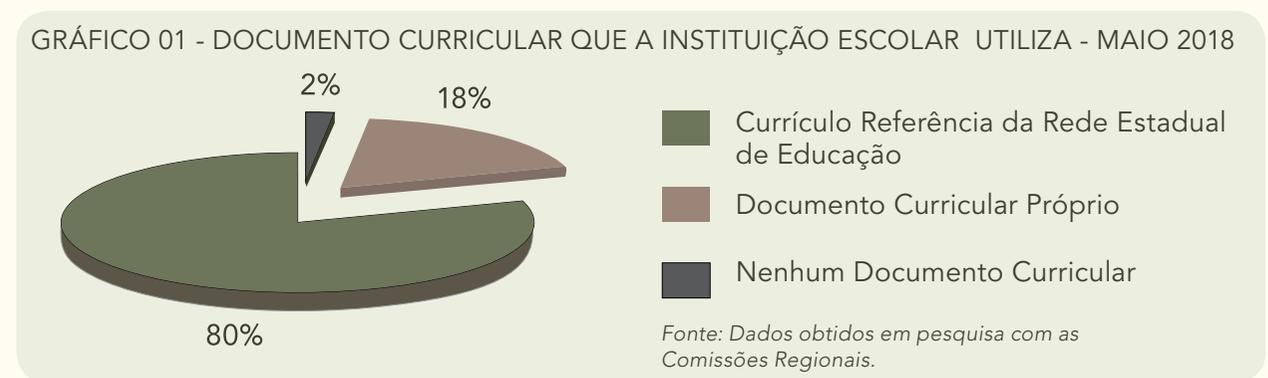
Várias ações foram desenvolvidas para a construção de um currículo voltado para a melhoria efetiva da qualidade da aprendizagem dos estudantes de Goiás. Esse trabalho, que perdurou por cerca de seis anos, contou com a assessoria de professores e pesquisadores de instituições do ensino superior. A discussão era sobre a temática “Direito à Educação”, a qual as crianças não podiam ser excluídas e não podiam ter multirrepetência. Logo, partindo do princípio de que todos

aprendem e têm direitos, os profissionais envolvidos perceberam que o acesso e a permanência do estudante na escola deveriam ser garantidos.

A partir das reflexões sobre “Direito à Educação”, a Seduc levou essa discussão para as escolas por meio de multiplicadores, grupos que participaram dos encontros nas subsecretarias. Em seguida, foram produzidos os Cadernos da Série Currículo em Debate/Goiás, com os temas: Direito à Educação: desafio da qualidade; Um diálogo com a rede: análise de dados e relatos; Currículo e práticas culturais: as áreas do conhecimento; Relatos de práticas pedagógicas; Matrizes Curriculares; Sequências Didáticas - Convite à Ação.

Entre os anos de 2004 a 2010, o trabalho com o currículo da Seduc foi intenso, considerando o expressivo número de encontros de formação continuada promovidos para os docentes e a participação dos mesmos nas publicações realizadas. Em 2011, a partir do Caderno 5 - (Reorientação curricular do 1º ao 9º ano - Currículo em Debate - Expectativas de Aprendizagem - convite à reflexão e à ação), foi implantado o currículo bimestralizado e os resultados do Ideb, em 2009, 2011 e 2013, foram creditados a essa ação.

No estado de Goiás, desde então, o Currículo Referência bimestralizado da Rede Estadual é utilizado em todas as escolas estaduais e segundo dados obtidos na pesquisa realizada com as Comissões Regionais¹, conforme o Gráfico 01, 80% das escolas das redes municipais utilizam o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação (Seduc), 18% utilizam documentos curriculares próprios e 2% não utilizam nenhum documento curricular.



Toda essa trajetória histórica curricular, caracterizando diferentes dimensões – social, política, econômica e cultural contribuiu para a elaboração do DC-GO.

¹ Detalhes sobre as Comissões Regionais se encontram no texto “A construção do DC-GO: Caminhos trilhados”.

II. GOIANIDADE

Constituição histórica da identidade cultural do povo goiano no espaço geográfico que habita – o cerrado com suas origens, crenças, lutas, religiosidades, produção artística e seu trabalho.

Ser goiano é
trazer consigo o cultivo do solo,
o fazer do artesão com a fibra e o barro,
a caça e a pesca,
a expressão da dança,
a crença na espiritualidade - a cultura indígena
Somos Goyazes.

É a fé, a religiosidade,
as danças, a música e seus instrumentos,
os folguedos, as festas dos santos,
as cavalcadas, as congadas, as vaquejadas,
a folia de reis, o teatro folclórico,
a arquitetura, os doces – a cultura do branco europeu.

A musicalidade,
a dança aos sons dos tambores,
os cheiros e sabores da comida,
o artesanato de fibras vegetais,
o cultivo das plantas, das frutas,
as lendas e mitos – a cultura quilombola.



Na beira dos córregos e rios, surgiram os povoados,
as vilas, as cidades, as capitais.
A construção da estrada de ferro e de rodovias,
a “Marcha para Oeste”,
os movimentos migratórios,
pessoas de toda parte do mundo.
E de toda essa mistura nasceu o povo goiano,
da exploração do garimpo, das fazendas,
do cultivo do arroz, da cana de açúcar,
- garapa, cachaça, rapadura,
da criação do gado de leite e de corte,
dos temperos e sabores da culinária, da doceria,
das histórias contadas e cantadas, das cantigas de roda,
dos jogos sonoros, dos jogos de palavras,
das folias, dos tropeiros, das romarias.

O povo goiano traz em sua origem sertaneja o som do berrante,
do carro de boi, o galope do cavalo,
o manejo do gado, o calor do fogão a lenha,
o plantio do solo, o tecer no fiar,
o som da viola, a catira.

Com o tempo...
A exploração do cerrado,
os cuidados com a fauna e a flora...
As matas, chapadas, veredas,
serras, cachoeiras, mananciais,
águas hidrotermais - o ecoturismo.

O desmatamento, o florestamento, o reflorestamento,
o agronegócio, a agroindústria,
as fábricas, as indústrias, as usinas,
o comércio internacional.

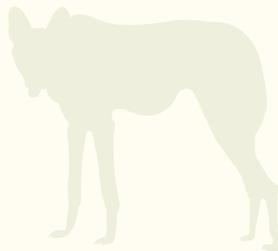
Nas rodovias cavalos, carroças,
carros e motocicletas dividem os espaços.
A caminhada ecológica, o rally dos sertões,
as corridas de *mountain bike* e *motocross*.
Nas cidades o *show* sertanejo, a festa de rodeio,
o *funk*, o *rock*, o *hip hop*, a folia, o carnaval
são marcas de identidade.

Nas memórias marcadas...
Pelos causos, contos,
pelas histórias dos escritores,
pela rima dos poetas e poetisas,
pelas pinturas e esculturas dos artistas,
pelas mãos do artesão
e do grafiteiro
A riqueza musical
diversos estilos,
inúmeros compositores
na apresentação das bandas, da orquestra sinfônica,
no tocar dos violeiros, na dupla sertaneja,
no canto de cada intérprete.

Semear cidades,
cidade planejada - capital do estado
capital do país - no planalto central
a modernidade
o Estado em partenogênese, “palmas”, hoje outro Goiás.
Na miscigenação... o índio, o negro e o branco europeu,
a valorização étnica, a beleza e os saberes do povo goiano.
O entrelaçamento entre o rural e o urbano...

Aos olhos do mundo
a Festa do Divino Pai Eterno,
a Procissão do Fogaréu,
o Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental – O FICA.
Novas oportunidades,
constante pólo de atração dos mais variados fluxos migratórios
Por isso...
Canta-se e
Encanta-se...

“Quando eu quero mais eu vou pra Goiás”!



III. A CONSTRUÇÃO DO DC-GO: CAMINHOS TRILHADOS

A assinatura, em 2018, do Termo de Intenção de Colaboração para Construção do Currículo Goiano, entre o Consed/Seduc e a Undime Goiás, deu início aos trabalhos colaborativos para a escrita do Documento Curricular para Goiás, que se estendeu de fevereiro a novembro de 2018. A Portaria n. 0869 - GAB/Seduc/Undime, revogada pela Portaria n. 2610/2018 - GAB/Seduc/Undime, instituiu a Equipe de Currículo para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica do estado de Goiás.

Com o objetivo de debater as possibilidades e as necessidades da implementação da BNCC, gerando participação e envolvimento no processo, foi instituída pela Portaria n. 2548/2018-GAB/Seduc, a Comissão Estadual de Implementação da BNCC, constituída por profissionais da Educação de várias instituições educacionais do estado de Goiás, com atribuição consultiva, visando acompanhar as ações da Equipe de Currículo, e também a mobilização e a participação das instituições

escolares e de seus pares. Foram constituídos Grupos de Trabalhos (GT) com professores/pesquisadores da etapa da Educação Infantil e dos oito Componentes Curriculares do Ensino Fundamental para contribuir na escrita do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), assegurando legitimidade e apropriação da proposta curricular por meio da ampliação das discussões com profissionais da Educação Básica e Superior, das redes públicas e de instituições particulares. Simultaneamente, foram constituídas 40 Comissões Regionais, conforme Mapa 01, com o objetivo de garantir que o processo de implementação da BNCC acontecesse de fato com todos os profissionais da educação, em todas as instituições educacionais do território do estado de Goiás, de forma democrática e com representatividade das diversas instâncias educativas responsáveis por essa implementação. Essas Comissões tiveram como função principal disseminar proficua-mente as informações enviadas pela Equipe de Currículo e acompanhar a execução/cum-

primento das orientações em todo o território atinente à regional.

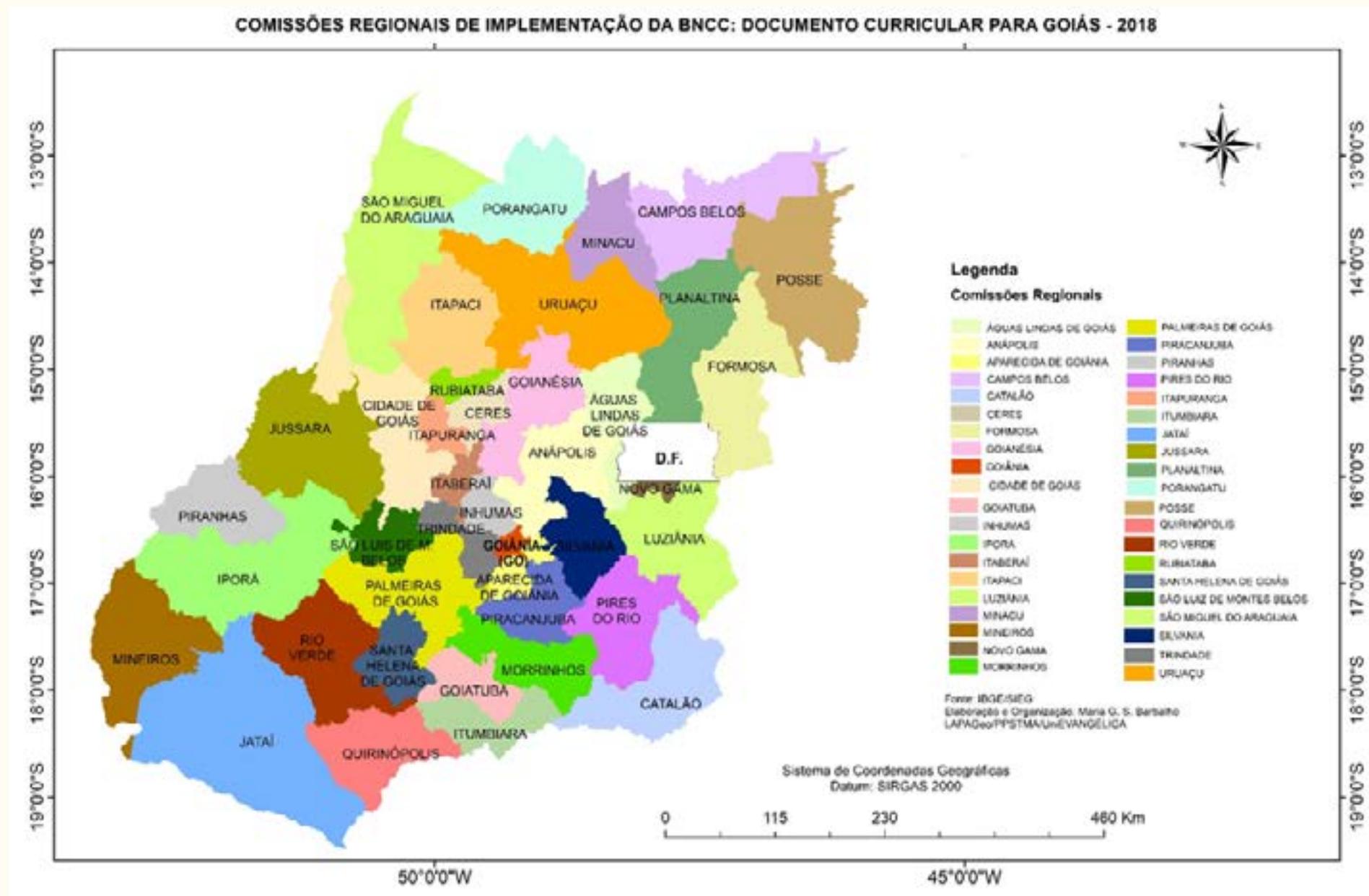
Cada Comissão Regional foi estruturada, considerando o número de municípios jurisdicionados, conforme Quadros 01, 02 e 03, garantindo a representatividade de membros vinculados tanto à Seduc, quanto às Secretarias Municipais de Educação, de forma que o regime de colaboração entre os entes federados fosse preservado e esses atuassem como agentes catalizadores da implementação da BNCC. Garantiu-se, ainda, a representação de instituições/entidades com a função de levar às respectivas instituições/entidades as informações propostas pela Equipe de Currículo. Outro fator que levou à criação dessas 40 Comissões Regionais foi a extensão territorial do Estado e o número de municípios goianos. Segundo o IBGE (1990), Goiás tem 340.106,492 km² de área territorial e 246 municípios, incluindo vilarejos, povoados e distritos que também fazem educação.

² Lista dos participantes dos GTs na página 04.

³ Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, História, Geografia, Ciências da Natureza e Matemática.

Mapa 01

Comissões Regionais de Implementação da BNCC. Construção do Documento Curricular para Goiás – 2018



As Comissões Regionais foram divididas em dois grupos: grupo A, formado pelas regionais com mais de 7 municípios jurisdicionados e grupo B, formado pelas regionais com até 7 municípios. Nos Quadros 03 (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J), apresenta-se a formação das 40 Comissões Regionais com destaque para os municípios que sediam as referidas regionais e os municípios vinculados.

QUADRO 1 - COMPOSIÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS (GRUPO A)		
DESCRIÇÃO DO PARTICIPANTE	Seduc/Consed	Undime GO
Coordenador(a) Regional de Educação, Cultura e Esporte	1	
Secretário(a) Municipal de Educação		1
Diretor(a) de Núcleo Pedagógico	1	
Coordenador(a) Pedagógico do Município		1
Conselho Municipal de Educação	1 – UNCME Goiás	
Sintego	1	
Representante da Educação Infantil		2
Representante do Ensino Fundamental - Anos Iniciais	2	2
Representante do Ensino Fundamental - Anos Finais	1	1
Representante de cada área do conhecimento ⁵	8	8

QUADRO 2 - COMPOSIÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS (GRUPO B)		
DESCRIÇÃO DO PARTICIPANTE	Seduc/Consed	Undime GO
Coordenador(a) Regional de Educação, Cultura e Esporte	1	
Secretário(a) Municipal de Educação		1
Diretor(a) de Núcleo Pedagógico	1	
Coordenador(a) Pedagógico do Município		1
Conselho Municipal de Educação	1 – UNCME Goiás	
Sintego	1	
Representante da Educação Infantil		1
Representante do Ensino Fundamental - Anos Iniciais	1	1
Representante do Ensino Fundamental - Anos Finais	1	1
Representante de cada área do conhecimento	4	4

Fonte: Equipe de Currículo de Goiás, 2018 - CRE

⁴ Com sede nos municípios que possuem Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte – CRE, vinculadas à Seduc, nas cidades de: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Campos Belos, Catalão, Ceres, Cidade de Goiás, Formosa, Goianésia, Goiânia, Goiatuba, Inhumas, Iporá, Itaberaí, Itapaci, Itapuranga, Itumbiara, Jataí, Jussara, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Morrinhos, Novo Gama, Palmeiras de Goiás, Piracanjuba, Piranhas, Pires do Rio, Planaltina, Porangatu, Posse, Quirinópolis, Rio Verde, Rubiataba, Santa Helena de Goiás, São Luís de Montes Belos, São Miguel do Araguaia, Silvânia, Trindade e Uruaçu.

⁵ Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. O Ensino Religioso, que na BNCC vem como área de conhecimento, não está em discussão na construção curricular, pois o MEC ainda definirá como deverá ser incluído nos currículos dos estados.

QUADRO 03 - A - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS – 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
1	Águas Lindas	Águas Lindas de Goiás
		Mimoso de Goiás
		Padre Bernardo
		Santo Antônio do Descoberto
2	Anápolis	Abadiânia
		Alexânia
		Anápolis
		Campo Limpo de Goiás
		Cocalzinho de Goiás
		Corumbá de Goiás
		Goianápolis
		Nerópolis
		Ouro Verde de Goiás
		Petrolina de Goiás
		Pirenópolis
		Terezópolis de Goiás
3	Aparecida de Goiânia	Aparecida de Goiânia
		Aragoiânia
		Bonfinópolis
		Caldazinha
		Hidrolândia
		Senador Canedo
4	Campos Belos	Campos Belos
		Cavalcante
		Divinópolis de Goiás
		Monte Alegre de Goiás
		Teresina de Goiás

QUADRO 03 - B - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS – 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
5	Catalão	Ananguera
		Campo Alegre de Goiás
		Catalão
		Corumbaíba
		Cumari
		Davinópolis
		Goandira
		Nova Aurora
		Ouvidor
Três Ranchos		
6	Ceres	Carmo do Rio Verde
		Ceres
		Rialma
		Rianápolis
		São Patrício
		Uruana
7	Formosa	Flores de Goiás
		Cabeceiras
		Formosa
		Vila Boa
8	Goianésia	Barro Alto
		Goianésia
		Jaraguá
		Jesúpolis
		Santa Rita do Novo Destino
		Santa Isabel
		São Francisco de Goiás
Vila Propício		

QUADRO 03 - C - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
9	Goiás	Araguapaz
		Aruanã
		Buriti de Goiás
		Faina
		Cidade de Goiás
		Mossâmedes
		Mozarlândia
		Sanclerlândia
10	Goiatuba	Goiatuba
		Aloândia
		Joviânia
		Panamá
		Vicentinópolis
11	Inhumas	Araçu
		Brazabrantes
		Caturai
		Damolândia
		Goianira
		Inhumas
		Itauçu
		Nova Veneza
		Santa Rosa de Goiás
		Santo Antônio de Goiás
		Taquaral de Goiás

QUADRO 03 - D - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
12	Iporá	Amorinópolis
		Caiapônia
		Diorama
		Doverlândia
		Iporá
		Israelândia
		Ivolândia
		Jaupaci
		Palestina de Goiás
		13
Itaberaí		
Itaguari		
Itaguaru		
14	Itapaci	Campos Verdes
		Crixás
		Guarinos
		Itapaci
		Pilar de Goiás
		Santa Terezinha de Goiás
		Uirapuru
15	Itapuranga	Guaraíta
		Heitorai
		Itapuranga
		Morro Agudo de Goiás

QUADRO 03 - E - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
16	Itumbiara	Bom Jesus de Goiás
		Buriti Alegre
		Cachoeira Dourada
		Itumbiara
17	Jataí	Aparecida do Rio Doce
		Aporé
		Caçu
		Chapadão do Céu
		Itajá
		Itarumã
		Jataí
		Lagoa Santa
		Serranópolis
18	Jussara	Matrinchã
		Britânia
		Fazenda Nova
		Itapirapuã
		Jussara
		Montes Claros de Goiás
		Novo Brasil
		Santa Fé de Goiás
19	Luziânia	Cristalina
		Luziânia
20	Goiânia	Goiânia
21	Minaçu	Campinaçu
		Colinas do Sul
		Minaçu

QUADRO 03 - F - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
22	Mineiros	Mineiros
		Perolândia
		Portelândia
		Santa Rita do Araguaia
23	Morrinhos	Água Limpa
		Caldas Novas
		Edealina
		Marzagão
		Morrinhos
		Pontalina
		Rio Quente
		24
Cidade Ocidental		
Valparaíso de Goiás		
25	Palmeiras Goiás	Cezarina
		Edéia
		Indiara
		Jandaia
		Nazário
		Palmeiras de Goiás
		Palminópolis
		Paraúna
Varjão		

QUADRO 03 - G - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
26	Piracanjuba	Bela Vista de Goiás
		Cristianópolis
		Cromínia
		Mairipotaba
		Piracanjuba
		Professor Jamil
27	Piranhas	Aragarças
		Arenópolis
		Baliza
		Bom Jardim de Goiás
		Piranhas
28	Pires do Rio	Ipameri
		Orizona
		Palmelo
		Pires do Rio
		Santa Cruz de Goiás
29	Planaltina	Urutaí
		Água Fria de Goiás
		Alto Paraíso de Goiás
		Planaltina
30	Porangatu	São João D'Aliança
		Bonópolis
		Estrela do Norte
		Formoso
		Montividiu do Norte
		Mutunópolis
		Porangatu
		Santa Tereza de Goiás
Trombas		

QUADRO 03 - H - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
31	Posse	Alvorada do Norte
		Buritinópolis
		Damianópolis
		Guarani de Goiás
		Iaciara
		Mambaí
		Nova Roma
		Posse
		São Domingos
		Simolândia
32	Quirinópolis	Sítio D'Abadia
		Cachoeira Alta
		Gouvelândia
		Inaciolândia
		Paranaiguara
33	Rio Verde	Quirinópolis
		São Simão
		Rio Verde
		Castelândia
34	Rubiataba	Montividiu
		Santo Antônio da Barra
		Ipiranga de Goiás
		Rubiataba

QUADRO 03 - I - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
35	Santa Helena de Goiás	Acreúna
		Maurilândia
		Porteirão
		Santa Helena de Goiás
36	São Luis de Montes Belos	Turvelândia
		Adelândia
		Aurilândia
		Cachoeira de Goiás
		Córrego do Ouro
		Ivolândia
		Firminópolis
		Moiporá
		São João da Paraúna
		São Luís de Montes Belos
37	São Miguel do Araguaia	Turvânia
		Mundo Novo
		Nova Crixás
		Novo Planalto
38	Silvânia	São Miguel do Araguaia
		Gameleira de Goiás
		Leopoldo de Bulhões
		São Miguel do Passa Quatro
		Silvânia
		Vianópolis

QUADRO 03 - J - FORMAÇÃO DAS COMISSÕES REGIONAIS - 2018		
ORDEM	COMISSÕES REGIONAIS	MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS
39	Trindade	Abadia de Goiás
		Anicuns
		Avelinópolis
		Campestre de Goiás
		Guapó
		Santa Bárbara de Goiás
40	Uruaçu	Trindade
		Alto Horizonte
		Amaralina
		Campinorte
		Hidrolina
		Mara Rosa
		Niquelândia
		Nova Iguaçu de Goiás
		São Luiz do Norte
		Uruaçu

Segundo dados do Censo Educacional, o estado de Goiás possuía, em 2017, 6.792 instituições escolares atendendo a Educação Básica, com aproximadamente 67 mil professores das redes de ensino estadual e municipais, ins-

tuições privadas e instituições federais de educação. O número de matrículas em Goiás, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no ano de 2017, foi de 1.467.272, conforme Quadro 04. As

redes municipais de educação têm o maior número de matriculados, 693.183 e o Ensino Fundamental, considerando os anos iniciais e finais, se destaca pelo maior número de estudantes matriculados: 877.890.

QUADRO 04 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO, GOIÁS, ANO DE 2017

SISTEMAS EDUCACIONAIS	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	EJA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	TOTAL GOIÁS
		ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS				
Rede Estadual de Educação	-	21.920	221.235	184.017	49.402	17.681	494.255
Rede Municipal de Educação	170.030	362.367	105.875	670	23.053	31.188	693.183
Instituições Privadas	61.234	96.303	69.689	34.113	5.469	4.112	270.920
Instituições Federais de Educação	91	258	243	6.738	1.493	91	8.914
Total Goiás	231.355	480.848	397.042	225.538	79.417	53.072	1.467.272

Com esse panorama educacional, a Equipe de Currículo, em um trabalho coletivo com os profissionais da educação de Goiás, elaborou o DC-GO, observando o que está estabelecido na BNCC e as diversidades dos municípios goianos. O esquema a seguir, apresenta o cronograma de trabalho desenvolvido e a linha de tempo das ações. A primeira ação foi a constituição da Equipe de Currículo, da Comissão Estadual, dos Grupos de Trabalho e das

Comissões Regionais, com a inclusão de dois articuladores dos Conselhos de Educação, Estadual e Municipais, à Equipe de Currículo, que vieram com o objetivo de desenvolver o diálogo entre os Conselhos e a Equipe.

As equipes das Comissões foram criadas e as ações desenvolvidas com orientação do MEC, por meio do Programa de Apoio à Implementação da BNCC, instituído pela Portaria n. 331,

de 5 de abril de 2018, do Guia de Implementação da BNCC, de diversos encontros formativos presenciais e via webconferências coordenadas pelo MEC. Paralelo às orientações do MEC, a Equipe estudou: a BNCC; o Currículo Referência do Rede Estadual de Goiás; vários Documentos Curriculares de municípios goianos; Documentos Curriculares de outros Estados; Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros, que proporcionaram à Equipe a formação necessária.

⁶ Citados na página 05.

⁷ Apresenta as orientações para o processo de implementação da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/guia_BNC_2018_on-line_v7.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

Linha do tempo das ações desenvolvidas na construção do DC-GO



A versão "Zero" do DC-GO foi escrita pelos Redatores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendo como aporte a BNCC, as propostas curriculares, bem como outros referenciais teóricos, e foi submetida, primeiramente, aos componentes dos GT, conforme Quadro 05, com o objetivo de buscar sugestões de outros professores e profissionais para a construção do documento. Em seguida, a versão "Zero" foi apresentada aos Articuladores dos Conselhos de Educação, à Comissão Estadual de Implementação da BNCC, bem como aos diversos Conse-

heiros do Conselho Estadual de Educação (CEE), na plenária realizada nos dias 25, 26 e 27 de junho de 2018, no Pleno do CEE. As discussões realizadas nesses três dias enriqueceram muito a escrita do DC-GO. Após a plenária a equipe revisitou a versão "Zero", contemplando as contribuições obtidas, dando origem à 1ª versão do DC-GO, a ser apresentada para toda comunidade educacional de Goiás.

Vale salientar que, durante esse processo de escrita do DC-GO, as Comissões Regionais,

gestores, coordenadores pedagógicos, tutores, professores, dentre outros profissionais, foram orientados a realizar estudos relacionados à BNCC, aos documentos curriculares em vigor e à legislação educacional brasileira, para que, ao receberem o DC-GO, estivessem preparados para as análises e as contribuições. Nesse sentido, foram realizados momentos de formação, como: o Dia "D", em março de 2018, planejado pelo MEC e realizado nas escolas das redes públicas de Goiás; diversos seminários e reuniões formativas, organizados pelas Comissões Regionais.

QUADRO 05 – GRUPOS DE TRABALHOS EXPANDIDOS – GTS			
EDUCAÇÃO INFANTIL/ COMPONENTES CURRICULARES	HORAS DE DISCUSSÕES	NÚMERO DE PROFESSIONAIS ENVOLVIDOS	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS
Arte	24	60	25
Ciências da Natureza	30	16	8
Educação Física	28	18	8
Educação Infantil	24	28	13
Geografia	28	13	10
História	40	8	7
Língua Inglesa	32	12	11
Língua Portuguesa	24	13	9
Matemática	40	11	9

Fonte: Equipe de Currículo de Goiás, 2018.

⁸ Em Goiás foi realizado a semana "D" com o objetivo de atender melhor as especificidades de cada escola.

A ação seguinte no processo de construção do DC-GO foi a socialização da 1ª versão, envolvendo o maior número possível de profissionais da educação nas análises e contribuições, com o objetivo de construí-lo respeitando as regionalidades e as diversidades de cada município goiano. O envolvimento dos professores que estão nas salas de aula, trabalhando com as crianças/estudantes, foi ponto primordial para a Equipe. O objetivo era que o DC-GO fosse escrito de forma democrática por várias mãos. Para sua socialização, foram realizados: reunião formativa, webconferências, seminários regionais, consulta pública e Seminário Estadual.

A reunião formativa foi realizada em 15 de agosto de 2018, na cidade de Goiânia, com quatro membros representativos de cada uma das 40 Comissões Regionais, os articuladores dos Conselhos de Educação e a Equipe de Currículo, com o objetivo de formar multiplicadores para a organização dos seminários regionais e orientar para participação na consulta pública. As webconferências foram realizadas no mês de agosto e tinham o propósito de apresentar o DC-GO e as ações desenvolvidas para sua construção. Na webconferência realizada pela Coordenação Estadual da Equipe de Currículo, foram discutidos o regime de colaboração, a constituição das equipes/comissões, o processo de elaboração do DC-GO e a importância do envolvimento dos profissionais da educação nessa etapa. Foram realizadas ainda webconferências da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Componentes Curriculares, quando os redatores falaram sobre o processo de escrita e apresentaram o formato do Documento, com instrução para análises e contribuições na Consulta Pública e nos Seminários Regionais.



A Consulta Pública, realizada na plataforma do MEC, aconteceu de 24 de agosto a 23 de setembro de 2018. Foram disponibilizados os textos da Educação Infantil, por Campos de Experiências, do Ensino Fundamental, por Componente Curricular, da Integração de Conhecimentos a partir de projetos investigativos e da Pluralidade na Educação Goiana, bem como os quadros de Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento, por Campos de Experiências, da Educação Infantil e os quadros de habilidades por Componentes, do Ensino Fundamental.

Ao analisar os itens disponíveis na Consulta Pública, o participante encontrava as seguintes possibilidades de inserção de suas contribuições: “É pertinente?” e “Está claro?”. Em cada uma dessas opções, apresentavam-se as alternativas: “Sim”; “Parcialmente” e “Não”. Ao concordar com

as possibilidades de contribuição, passava para a análise seguinte. Se discordasse, assinalando parcialmente e/ou não, abria a janela para inserir as correções e/ou supressão, e, ainda, acrescentar itens não presentes nos textos. O quadro 06 apresenta o panorama geral dos dados retirados após encerrar a Consulta Pública.

QUADRO 06 – DADOS RETIRADOS DA CONSULTA PÚBLICA – SETEMBRO E OUTUBRO DE 2018	
ITEM	QUANTIDADE
Total geral das contribuições (sim, não e parcial)	590.005
Contribuições com comentários	13.656
Profissionais inscritos na plataforma ⁹	6.523
Profissionais da Educação Infantil de Goiás	841
Profissionais do Ensino Fundamental Anos Iniciais de Goiás	2407
Profissionais do Ensino Fundamental Anos Finais de Goiás	1880
Profissionais do Ensino Médio de Goiás	972
Profissionais do Ensino Superior de Goiás	49
Profissionais de outros Estados	383

Fonte: Plataforma do MEC para Consulta Pública do Documento Curricular para Goiás, 2018.

As análises dessas contribuições, realizadas pela Equipe, foram feitas adotando critérios de seleção que levassem em consideração o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral do ser humano. O envolvimento dos professores para analisar o DC-GO e fazer as contribuições foi intenso, tanto na consulta pública quanto nos Seminários Regionais. Destaca-se, por exemplo, a contribuição dada ao componente curricular de Geografia, em que o participante constatou que no documento não havia nenhuma referência aos termos: agricultura familiar; agricultura de subsistência; agronegócio; agrofloresta. Como são temas importantes para o estado de Goiás e que discutem a sustentabilidade, a Equipe verificou a necessidade de inclusão, inserindo em todos os nove anos do Ensino Fundamental habilidades para serem desenvolvidas a partir das sugestões feitas pelos professores de Geografia da Regional de Itapaci, via Seminário e via Consulta Pública.

⁹ É importante salientar que nesse quantitativo, precisamos considerar que, nos 40 Seminários Regionais, a parte relacionada ao estudo do DC-GO foi realizada em nove salas de discussões, envolvendo a Educação Infantil e os oito Componentes Curriculares. Cada sala formada com o mínimo de 30 profissionais da educação, sendo escolhido um relator que ficou com a responsabilidade de inserir, na plataforma da Consulta Pública, as contribuições de todos os envolvidos.

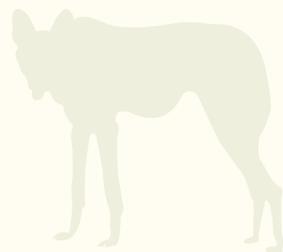
No componente História, professores do município de Crixás, da Regional de Itapaci, atentos às questões implícitas dos fatos e das narrativas históricas, fizeram a diferença ao analisar os temas trabalho e mulher. Detectaram a ausência dos seguintes enfoques: trabalho infantil, movimentos de mulheres (feminismo) por emancipação, feminicídio, protagonismo feminino em Goiás e diferenças por gênero nas relações trabalhistas. Entenderam que tais lutas da contemporaneidade brasileira são traços culturais da nossa herança patriarcalista e escravocrata que precisam ser revertidos por meio da consciência de igualdade, da equidade e da memória histórica. A temática trabalho e mulher aparece tanto na BNCC quanto no DC-GO e o enfoque levantado pelos professores sobre esses temas foi inovador e importante na coesão do Documento.

No texto da Educação Infantil, destacam-se duas contribuições da Regional de Aparecida de Goiânia, que foram contempladas no texto do DC-GO. A primeira: “Se possível, nos aspectos gerais, fazer uma abordagem maior sobre o que é ser professor de Educação In-

fantil, com o objetivo de esclarecer a importância da qualificação profissional exigida, assim como chamar a atenção para o perfil profissional do professor (pesquisador, defensor da infância, dinâmico e lúdico). Tentar focar também em citação sobre o investimento e valorização do profissional da Educação Infantil, pois há redes municipais em Goiás desconstruindo o processo de valorização da infância, cortando gastos na Educação Infantil e ignorando os Parâmetros de qualidade de atendimento no que tange à estrutura física dos espaços e dos recursos, à formação profissional do Professor e suas condições de trabalho, do número de crianças por turma”. A segunda: “Senti falta da abordagem sobre a Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil como processo contínuo de observação (sem pretensão de retenção ou aprovação) e registro, feito pelo professor sobre os avanços e necessidades das crianças, acompanhamento das ações com o objetivo de reflexão sobre a prática pedagógica, com visão processual do desenvolvimento, como recurso facilitador para reestruturação das ações a favor da qualidade educativa”.

Essas e outras tantas contribuições, que podem ser observadas ao longo do texto do DC-GO, reescrito após Consulta Pública e Seminários Regionais, foram essenciais para o enriquecimento do documento, pois todo professor, estando ou não em sala de aula, pôde contribuir e acrescentar ao Documento as suas expectativas e experiências, pensando nas necessidades das crianças/estudantes.

Paralelamente à Consulta Pública foram realizados os 40 Seminários Regionais, conforme calendário a seguir, e a formação nas instituições escolares. Essa metodologia se deu pela importância de apresentar ao maior número possível de professores a 1ª Versão do DC-GO. A dinâmica realizada nos seminários e na formação nas instituições escolares foi semelhante, com momentos comuns a todos os participantes e particularizados nas discussões em salas distintas da Educação Infantil e por Componentes Curriculares. As discussões deram origem a diversas contribuições ao DC-GO, com destaque para a participação expressiva de mais de 16 mil professores nos 40 Seminários Regionais.



SEMINÁRIOS REGIONAIS - CALENDÁRIO - 2018				
Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
03/09 Aparecida de Goiânia	04/09 Catalão Goiânia Iporá Itaberaí Itumbiara Piranhas	05/09 Goiatuba Jussara Itapuranga Piracanjuba Pires do Rio São Luís de M. Belos Trindade	06/09 Palmeiras Silvânia	07/09
10/09 Anápolis	11/09 Cidade de Goiás Minaçu Mineiros Morrinhos Santa Helena	12/09 Águas Lindas Inhumas Jataí Quirinópolis Rubiataba	13/09 Ceres Itapaci Luziânia Rio Verde São M. do Araguaia Uruaçu	14/09 Goianésia Porangatu
17/09	18/09 Campos Belos Novo gama Posse	19/09	20/09 Formosa Planaltina	21/09

Terminada a análise das contribuições, uma nova versão do DC-GO foi escrita e submetida, em 19 de outubro de 2018, ao CEE para análise e aprovação. No CEE, o DC-GO foi submetido a análise da sociedade, ao ser disponibilizado, por meio digital, na página do CEE e em duas audiências públicas. Uma realizada em 14 de novembro com a participa-

ção dos profissionais da educação da Seduc e das escolas particulares, e outra no dia 29 de novembro com a participação das Secretarias Municipais de Educação de Goiás, Conselhos Municipais de Educação de Goiás, da Undime Goiás e UNCME Goiás. A plenária para votação aconteceu em 06 de dezembro de 2018, sendo o Documento Curricular para Goiás,

após incluídas as sugestões de mudanças obtidas neste período de análise no CEE, aprovado por unanimidade pelos conselheiros.

Em 2019, em continuidade ao trabalho articulado e em parceria entre Consed/Seduc e Undime, no dia 21 de agosto, foi pactuado o Regime de Colaboração Pleno. Suas ações iniciaram

ainda no primeiro semestre, com a proposição pela Coordenação Estadual da Equipe do ProBNCC de realizar um encontro em maio com as equipes técnicas das redes estadual e algumas municipais, para socializar os desdobramentos do DC-GO, que estavam sendo realizados por elas, a fim de efetivá-lo no cotidiano das instituições escolares que atendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Com a apresentação das equipes técnicas das secretarias foi possível identificar que havia movimentos diferentes nas redes estadual e municipais. Quanto à Educação Infantil, foi pontuado por alguns municípios que o DC-GO atende as necessidades das redes. Como essa etapa da Educação Básica só é obrigatória para crianças de 04 e 05 anos e pela sua própria especificidade, não é possível e nem necessário ordenar os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento em meses, bimestres ou trimestres, porque eles estão organizados por grupos e por faixa etária (bebês – 0 a 1 anos e 6 meses, crianças bem pequenas – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e crianças pequenas – 4 anos a 5 anos e 11 meses) numa perspectiva de intercampos. Outros apresentaram que serão acrescentados aspectos que são peculiares dos municípios, respeitando o que está proposto no Volume I do DC-GO. Quanto ao Ensino Fundamental,

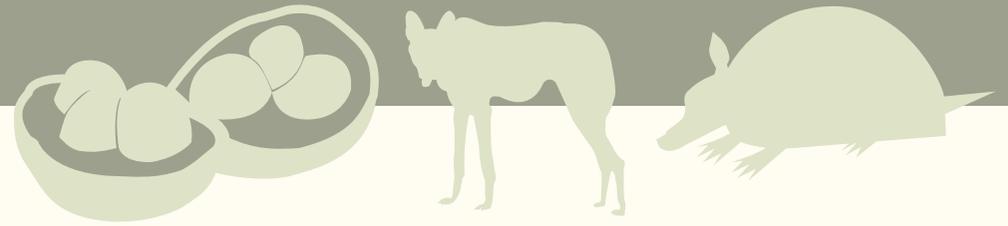
algumas redes promoveram cursos de formação continuada de acordo com o Documento, outras estavam elencando conteúdos de forma articulada aos objetos de conhecimento e às habilidades, bem como ordenando os objetos de conhecimento e as habilidades em meses, bimestres ou trimestres. Ainda, foi apresentada a dificuldade de detalhar ou contextualizar para a realidade do município os componentes curriculares de Arte e de Educação Física, por não terem esses profissionais no quadro de servidores das secretarias.

Diante desse diagnóstico, a Coordenação Estadual do ProBNCC Goiás percebeu a necessidade e a importância de propor que os desdobramentos do DC-GO iniciados pelas redes de ensino estadual e municipais, fossem elaborados em conjunto para o território goiano, com o intuito de desenvolver políticas públicas integradas, no que se refere à formação continuada, à produção de materiais, ao acompanhamento dos processos de aprendizagem e à avaliação. Para tanto, foi deliberado que seria organizada uma Equipe Ampliada de Currículo para a etapa do Ensino Fundamental, com os redatores/formadores da Equipe do ProBNCC e com outros profissionais das redes estadual e municipais, para produzirem os seguintes desdobramentos do DC-GO:

- escrita de habilidades por ano para os componentes curriculares de Arte e de Educação Física, uma vez que no DC-GO, Arte está organizada em três blocos de 3 anos e Educação Física em quatro blocos, sendo o primeiro para o 1º e 2º anos, o segundo para o 3º, 4º e 5º anos, o terceiro para o 6º e o 7º anos e o quarto para o 8º e 9º anos;
- elenco de conteúdos articulados aos objetos de conhecimento e às habilidades;
- ordenamento das habilidades por ano, da primeira à última, observando a progressão e a integração dos conhecimentos.

Como forma de viabilizar esse processo e alinhar as concepções de currículo, competências e habilidades entre os participantes, foi realizado o II Encontro com a Equipe Ampliada de Currículo no mês de junho, para dar continuidade aos trabalhos. Os desdobramentos mencionados foram elaborados por essa equipe nos meses de junho, agosto e setembro.

Desta forma e com o envolvimento máximo possível dos profissionais da educação é certo dizer que o Documento Curricular para Goiás - Ampliado é uma escrita coletiva!



IV. EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse capítulo do *Documento Curricular para Goiás - Ampliado* trata da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, e se constitui como resultado de ampla discussão com diferentes profissionais da educação do Estado de Goiás, elaborado coletivamente, conforme explicitado anteriormente.

O capítulo está organizado em 5 (cinco) seções. A primeira trata da *Educação Infantil como direito das crianças viverem suas infâncias*, na qual apresenta definição, composição e função dessa etapa, explicita os conceitos de crianças e infâncias e os traços – interatividade, fantasia do real, ludicidade e reiteração - que caracterizam esse tempo da vida, bem como a importância da formação do(a) professor(a) para atuar na Educação Infantil.

A segunda seção se intitula *A BNCC e o Currículo da Educação Infantil*, na qual é reafirmado o conceito de currículo que se encontra nas DCNEI (BRASIL, 2009) e abordada a organização curricular da BNCC (BRASIL, 2017) que é constituída em 6 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em 5 (cinco) campos de experiências e seus desdobramentos em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Esta seção está dividida em 4 (quatro) subseções.

Na primeira subseção, denominada *Os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e sua relação com os Campos de Experiências*, é apresentada a definição dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, a relação com as DCNEI (BRASIL, 2009) e com as 10 (dez) competências gerais para a Educação Básica e a articulação desses direitos com a prática pedagógica a partir do trabalho com os campos de experiências.

Em seguida, na subseção *Os Campos de Experiências e a Identidade da Educação Infantil*, são expostos os fatores, de ordem legal e teórica, que interferem na compreensão dessa identida-

de e a opção pela organização curricular por campos de experiências, assim como seus princípios didáticos – continuidade, ludicidade e significatividade.

Na subseção *Os Campos de Experiências e suas Implicações para a Ação Pedagógica* são apresentados os significados de estruturar o conhecimento na Educação Infantil por campos de experiências e suas implicações para o desenvolvimento da ação pedagógica. Para tanto, o conceito de experiência é explicitado e o(a) professor(a) é convocado a olhar para a criança e seus processos de aprendizagens e desenvolvimento a partir de um novo referencial que aponta os campos de experiências como uma organização curricular, que busca romper com a lógica que estrutura os conhecimentos em áreas e disciplinas.

Na quarta subseção, *Os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento*, é explicitado o que se entende por objetivos e é reafirmada a importância deles serem entendidos e trabalhados no cotidiano das instituições educacionais sempre de forma articulada e integrada aos conceitos centrais que definem cada campo de experiências, bem como aos 6 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento que os fundamentam. É

explicado, também, a sua divisão por grupos e por faixas etárias.

A terceira seção, *Organização Curricular por Campos de Experiências*, é iniciada com os conceitos de interações e brincadeiras por se constituírem nos eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil e seguem 5 (cinco) subseção, cada uma referente a um dos campos de experiências: *O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação e Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações*. Cabe ressaltar que essas subseções, referentes a cada campo, estão organizadas em 4(quatro) partes integradas e articuladas entre si, sendo elas: introdução ao campo, em que foi apresentada a ementa da BNCC (BRASIL, 2017); apresentação dos conceitos centrais que constituem cada campo; quadro de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento articulados às experiências do art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009); e por último, algumas possibilidades de organização pedagógica que favorecem a materialização de cada campo no cotidiano da instituição educacional. Tal organização tem a finalidade de mostrar a integração entre os campos de experiências e seus respectivos direitos de aprendizagens e desenvolvimento, tendo os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento como fundamento, num todo articulado.

A quarta seção trata das *Transições na Educação Infantil* a partir de uma concepção mais ampla da inserção e da adaptação das crianças nos espaços educacionais e seus respectivos agrupamentos/turmas, visto que, as transições estão relacionadas aos frequentes processos de adaptações que os humanos passam, sejam de caráter biológicos ou psicossociais. Nessa seção são discutidas as diferentes transições que ocorrem na Educação Infantil: de casa para a instituição, no interior da instituição, da creche para a pré-escola, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental bem como, as ações, que podem ser planejadas para que essas transições ocorram numa lógica de continuidade e não de rupturas.

E, finalmente, na quinta seção destacam-se os *Processos Avaliativos na Educação Infantil*, a partir de uma concepção de avaliação processual, contínua e formativa que tem como finalidade elucidar a ação pedagógica desenvolvida na instituição educacional e as aprendizagens e desenvolvimento das crianças, desde bebês, por intermédio de estratégias de acompanhamento e avaliação, o que pressupõe análises e diferentes registros.

Após as *Considerações Finais*, estão relacionadas as Referências que foram utilizadas na elaboração desse capítulo.

1. Educação Infantil como Direito das Crianças Viverem suas Infâncias

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, de acordo com LDBEN (BRASIL, 1996), tem por função garantir o desenvolvimento integral da criança de forma compartilhada com as famílias e/ou responsáveis. Ela é composta por creche, que compreende a faixa etária de 0 (zero) a 3 (três) anos e por pré-escola para a faixa etária de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade¹⁰.

Conforme pontua as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI, Resolução nº 05 de 17 de dezembro de 2009, artigo 5º, esse atendimento deve ocorrer em espaços educacionais, públicos ou privados, no período diurno, em jornada parcial, 4 (quatro) horas ou integral 7 (sete) horas ou mais, sendo regulados pelo órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Nesse sentido, é importante ressaltar que há legislações, normativas, parâmetros e indicadores de qualidade em nível nacional¹¹, específicos para esta etapa da Educação Básica, que indicam o que é considerado um atendimento de qualidade social a ser oferecido

às crianças e o que é garantir o seu direito de viver a infância, devendo ser observados tanto pelo órgão responsável pelo sistema de ensino quanto pela instituição educacional.

Esses documentos, incluindo o PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, abordam aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos profissionais, infraestrutura, proporção adulto/criança por agrupamento, gestão, atendimento a demanda manifesta pela sociedade por vagas, entre outros, para que, de fato, essa etapa da Educação Básica possa cumprir sua função de educar e cuidar de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, com qualidade social, complementando a ação da família.

Mas, o que é viver a infância? O que é ser criança?

Esses conceitos, para Siqueira (2012), são interdependentes, porém não podem ser tratados como sinônimos. Conforme o autor, a infância consiste num tempo social da vida, que se difere de outros, como, a adolescência, a adultícia e a velhice, não só por causa do aspecto

biológico, mas também, em decorrência do que é concebido por cada grupo ou sociedade, em cada época, como importante e necessário proporcionar nesse tempo da vida, numa perspectiva natural/biológica e social. A criança é o sujeito que vivencia esse período a partir das suas condições concretas de existência – econômica, política, histórica, cultural e social. Assim, não é possível conceituar infância sem pensar na criança e nem discutir o que é ser criança sem abordar a infância.

Para o autor supracitado, esse período da vida é caracterizado pelo desejo intenso das crianças de construírem experiências significativas, sendo curiosas, abertas e propícias à interações, explorações e aprendizagens; pela sua necessidade de cuidados numa perspectiva biopsicossocial, uma vez que são fundamentais nos primeiros anos de vida para garantia da sua sobrevivência e constituição da identidade; pela vivência do tempo por elas como construção humana, produzido na relação com o outro, nas experiências, nos acontecimentos e não numa perspectiva cronológica e linear (anos, meses, dias).

¹⁰ A criança que completar 6 (seis) anos, até 31 de março, deve ter assegurada sua matrícula no Ensino Fundamental. A criança que completar 6 (seis) anos, após essa data, permanecerá matriculada na Educação Infantil, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 5º, parágrafo 3º. Essa data de corte etário para efetivação da matrícula foi reafirmada pelo Parecer nº 02/2018 do CNE/CEB, aprovado em 13/09/2018 e publicado no Diário Oficial da União no dia 05/10/2018, pela Portaria nº 1035. Neste Parecer é pontuado que, as crianças que já frequentam as instituições de Educação Infantil (creche ou pré-escola) devem ter sua progressão assegurada, mesmo que sua data de nascimento seja posterior ao dia 31 de março, considerando seu direito de continuidade nos estudos. Os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação deverão fazer revisão das suas normativas caso não contemplem o proposto neste Parecer. As novas matrículas de crianças, a partir de 2019, deverão considerar esse corte etário.

¹¹ Brasil. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

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

Sarmiento (2011, p. 584) reafirma e amplia essa discussão ao apontar que a infância tem por características “[...] a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, econômica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais; o conjunto de concepções socialmente produzidas que, [...], têm o poder de referenciar distintivamente o que é ser ‘criança’”.

Ou seja, diferente de outros períodos da vida, na infância são os adultos que se mobilizam ou não para a garantia dos direitos das crianças, que interpretam ou não seus desejos, interesses, curiosidades e necessidades por meio de diferentes linguagens – choros, sorrisos, balbucios, olhares, falas, desenhos, gestos, movimentos etc. – que lhes garantem ou não um desenvolvimento saudável e que definem o que é ou não aceitável nesse tempo social da vida.

Portanto, cabe aos adultos estabelecer com as crianças uma relação ética, garantindo a sua integridade física e as reconhecendo como protagonistas, que pensam, agem, opinam, expressam desejos, elaboram teorias e significações próprias para compreender o mundo, produzem cultura e participam de forma ativa das mais diferentes práticas sociais, rompendo assim, com a lógica da criança passiva, adaptável ao convívio social, mera receptora de conhecimentos ou ainda subordinada ao adulto.

A infância se configura numa categoria social, construída historicamente, numa pers-

pectiva intergeracional, porque no processo de educar uma criança, sempre estarão presentes conhecimentos, valores, crenças de duas gerações, a de quem viveu esse tempo alguns anos atrás e a de quem está vivendo no presente.

Esse tempo da vida não é vivido pelas crianças da mesma forma. As experiências de uma criança do campo são diferentes de quem mora na cidade, que, por sua vez, são diferentes daquela que tem a obrigação de ajudar em casa ou de trabalhar para auxiliar no sustento da família. Portanto, não existe infância, no singular, mas no plural, porque as experiências das crianças são muito distintas e dependem do grupo ao qual pertençam e de suas condições como mencionado. Dessa forma, para apreender esse conceito em sua complexidade, os(as) professores(as), não podem ignorar que diferentes projetos de sociedade coexistem num mesmo período histórico, gerando desigualdades sociais e processos de exclusão, inclusive, na instituição educacional. Esse espaço tem como uma de suas funções equiparar as oportunidades de acesso e participação das crianças na apropriação e produção de diferentes conhecimentos.

Outra marca desse tempo da vida são as culturas da infância ou culturas infantis, que consistem em modos próprios de significação do mundo e de ações intencionais realizadas pelas crianças, produzidos por elas, nas relações estabelecidas com os adultos e com

seus pares, principalmente, por meio das interações e brincadeiras.

Nesse sentido, Sarmiento (2013, p.23) pontua “[...] quatro traços das culturas da infância que marcam uma diferença dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração”. A interatividade se refere ao desejo e a capacidade que as crianças possuem de se relacionarem, partilharem e aprenderem com pessoas de diferentes faixas etárias. A ludicidade não é um traço específico das crianças, está presente também em outros períodos da vida, mas na infância ela aparece de forma mais intensa, por serem o brinquedo e a brincadeira suas principais fontes de recriação e compreensão do mundo. A fantasia do real diz respeito ao mundo do faz de conta, a transposição que as crianças fazem de situações, fatos, relações, acontecimentos para o mundo imaginário, lhes possibilitando atribuir significações e entender diferentes papéis sociais. A reiteração está relacionada à forma como a criança concebe o tempo, numa perspectiva de repetição das oportunidades e possibilidades, ou seja, de um tempo que não é medido e que funde o passado, o presente e o futuro no aqui e no agora. Por isso, as inúmeras solicitações da criança para ouvir novamente uma música, assistir a um filme, realizar uma brincadeira ou ainda contar várias vezes a mesma história.

Enfim, esses são os aspectos centrais que diferenciam a infância de outros períodos da

vida, devendo seus traços ser considerados no planejamento da ação pedagógica.

Essas concepções, de infância e de criança, são apresentadas e reafirmadas nas DCNEI (BRASIL, 2009). Em seu artigo 4º, a criança considerada centro do planejamento curricular é definida como

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

Ou seja, é um sujeito criativo e ativo, que tem condições de participar, de opinar, de produzir cultura e de intervir na realidade, desde bebê. O que significa conceber a criança como centro do planejamento curricular?

Significa afirmar que as ações educativas a serem desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica partem do que as crianças manifestam – em seus choros, gestos, olhares, balbucios, questionamentos, brincadeiras, escritas, falas, desenhos e interações; nos mais variados contextos e espaços de aprendizagens – sala, pátio, banheiro, parque, refeitório, tanque de areia, área coberta e/ou externa etc.; a fim de identificar suas necessidades, curiosidades e

interesses, para articulá-las aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, 2009, artigo 3º).

Esse conceito de currículo apresentado nas DCNEI (BRASIL, 2009) é complexo, altamente inovador e exige um(a) professor(a) que tenha clareza do seu papel e da sua função no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade. Para isso, são necessários valorização profissional, condições de trabalho e investimentos na formação inicial e continuada.

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 62, explica que a formação inicial para atuar na Educação Básica “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Logo, de acordo com a legislação, para atuar na Educação Infantil, o(a) professor(a) deve ter no mínimo nível médio, na modalidade normal. Quanto a formação continuada, deverá ser oferecida pela União, Estado, Município, Redes ou Instituições privadas na forma presencial ou a distância. Porém, nem sempre as instituições educacionais possuem professores com essa qualificação, sendo um dos pontos de atenção para essas redes

ou instituições privadas para que mudanças possam acontecer.

Diferente do que comumente se pensa, ao considerar a criança como centro do planejamento curricular, o(a) professor(a) e o seu papel não perdem a importância e o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, são reafirmados no sentido de exigir um profissional com sólida formação teórica e metodológica, capaz de compreender quem é a criança e como ela aprende e se desenvolve.

Exige ainda, que ele tenha autonomia para – a partir do que é estabelecido legalmente como referência curricular para esta Etapa e do que as crianças apresentam enquanto necessidades, interesses e curiosidades – definir o que será estudado, trabalhado e discutido com elas, em termos de sentidos, saberes e conhecimentos.

Demanda, também, ser pesquisador da sua própria prática pedagógica por meio da observação, da coleta de dados a partir de diferentes registros e, principalmente, da reflexão sobre o seu fazer para a proposição de novas ações. Dessa forma conseguirá – a partir do que as crianças trazem e apresentam por meio de diferentes linguagens – planejar situações de aprendizagens intencionais e significativas que, articuladas aos conhecimentos de diferentes naturezas, ampliam seus saberes.

2. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil

Nas DCNEI (BRASIL, 2009), como citado, o currículo, tendo como pressuposto a criança como centro do planejamento curricular, é concebido como um conjunto de práticas que deve articular os saberes e as vivências das crianças com os conhecimentos produzidos ao longo da humanidade, categorizados, conforme citado, em científico, tecnológico, ambiental, artístico e cultural, sendo os seus eixos estruturantes as brincadeiras e as interações.

O desafio que se apresenta para a efetivação desse currículo, no cotidiano das instituições educacionais, é o da organização da ação pedagógica considerando o que é próprio da criança no sentido do que ela já sabe, do que ela questiona, do que ela demonstra querer conhecer, descobrir, explorar, experimentar e sua relação com os conhecimentos do patrimônio da humanidade. Equacionar essas duas dimensões é uma tarefa complexa, que pressupõe mudança de paradigmas, de concepções e do que é ser professor(a) de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, como mencionado.

Na BNCC (BRASIL, 2017), essa concepção de currículo é reafirmada, ao apresentar uma organização curricular específica para a Educação Infantil com intuito de orientar os sistemas de ensino, as instituições educacionais, sejam públicas ou privadas, e o trabalho do(a) professor(a), para que respeitem as singularidades das infâncias e das crianças, considerando os seus modos próprios de aprender e de agir no mundo.

Para tanto, as aprendizagens essenciais, que devem ser garantidas às crianças, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) e reafirmadas nesse Documento, estão organizadas em direitos de aprendizagens e desenvolvimento¹², em campos de experiências que se desdobram em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento por grupos por faixa etária, sendo bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e que todos esses aspectos articulam-se entre si, não podendo ser compreendidos e efetivados de forma isolada.

Segue infográfico que representa a organização curricular para a Educação Infantil no Documento Curricular para Goiás - Ampliado que tem a criança como centro do planejamento curricular,

os 6 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento, como as formas próprias pelas quais ela se relaciona com o mundo, os 5 (cinco) campos de experiências que se constituem num conjunto de sentidos, saberes e conhecimentos agrupados por afinidades e semelhanças e seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento.

Infográfico 1 – Organização curricular para a Educação Infantil



¹² Com base no Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao documento da BNCC, segunda versão/2016, foi feita a opção neste documento de sempre utilizar a palavra aprendizagem no plural, por conceber que esses processos de significação e compreensão do mundo físico e sociocultural, ocorrem sempre na inter-relação entre os sujeitos e não somente numa perspectiva individual.

Essa organização curricular se constitui numa perspectiva didática de apresentação dos conhecimentos para o(a) professor(a) visualizar de forma mais clara as possibilidades de trabalho com as crianças e planejar atividades culturalmente significativas¹³, projetos didáticos, temáticos, investigativos e/ou de trabalho que expressem a intencionalidade da ação pedagógica proposta e desenvolvida com elas.

Esse aspecto é importante ser ressaltado, porque a criança aprende a partir das diferentes dimensões que a compõe, expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009), ou seja, aprende a partir de todas as suas capacidades, mobilizando, ao mesmo tempo, numa única ação pedagógica, variados saberes e conhecimentos. Por isso, a criança não produz e se apropria de sentidos, saberes e conhecimentos de forma isolada ou fragmentada.

Assim, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, os campos de experiências e seus respectivos objetivos são materializados no cotidiano da instituição educacional, numa perspectiva intercomplementar e de interrelação entre os campos, a partir da organização de contextos de aprendizagens, que consistem no planejamento de tempos, espaços, materiais, interações e mediações, indo para além da elaboração e da preparação da atividade.

2.1. Os Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e sua Relação com os Campos de Experiências

No Brasil, a discussão sobre os direitos das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, relacionada aos processos de produção e apropriação de conhecimentos, assim como, de sua efetivação no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ocorreu de forma mais ampliada com o documento publicado pelo Ministério da Educação/MEC, em 1995, *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*¹⁴.

¹³ Oliveira (2005) utiliza o termo *atividades culturalmente significativas* para se referir as ações pedagógicas que estão intrinsecamente relacionadas aos contextos, aos interesses e às necessidades da criança, em que há maior envolvimento emocional e significado na sua vida pessoal. Esse conceito contrapõe a práticas sem coerência com uma educação transformadora, tais como: fazer fila, abaixar a cabeça na mesa, cobrir pontinho, pintar desenhos prontos e estereotipados, copiar letras, carimbar com tinta guache, os pés e as mãos das crianças, entre outras.

¹⁴ Esse material foi amplamente divulgado, em várias edições, sendo conhecido de maneira popular como documento das “Crianhas”. Sua primeira versão foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche em Belo Horizonte. A partir do final de 1994, contou com o apoio do Ministério da Educação, que organizou um encontro de especialistas, em São Paulo, para discutir a segunda versão do documento

Posteriormente, o debate foi retomado nas Conferências Nacionais de Educação/CONAE, em 2010 e 2014, que tinham por objetivo pensar em estratégias para a implementação do PNE, num espaço democrático para discussão da qualidade social da educação no país.

O PNE, na Meta 7, estratégia 7.1, aponta a necessidade mediante regime de colaboração entre os entes federados, de elaborar “[...] diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local”.

A Educação Infantil, por compor a Educação Básica, está inserida nessa discussão de definição de direitos de aprendizagens e desenvolvimento comuns a todas as crianças, independente da etnia, gênero, classe social, cultura, manifestação religiosa e local onde mora.

Os direitos de aprendizagens e desenvolvimento se constituem naquilo que é inalienável ao sujeito, que ninguém pode se furtar de garantir ou promover, devendo-se criar mecanismos e estratégias em diferentes âmbitos – nacional, regional, municipal, institucional e do que cabe ao(à) professor(a) – para que todas as crianças possam ter os seus direitos assegurados no que se refere à produção e à apropriação de conhecimentos de diferentes naturezas, fundamentais para a compreensão de si, do mundo físico e do mundo sociocultural.

Nesse sentido, os direitos apontam implicações para o poder público e para a sociedade no que se refere à necessidade de equiparar as oportunidades de acesso - entrada e permanência da criança na instituição educacional e aos conhecimentos de diferentes naturezas e instrumentos produzidos pela humanidade - e os meios - programas, projetos e ações - para que toda a criança tenha seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento garantidos.

Os direitos estabelecidos para a Educação Infantil na BNCC (BRASIL, 2017) foram definidos a partir das DCNEI (BRASIL, 2009) na consideração de três aspectos:

- a. o reconhecimento das especificidades das crianças quanto aos seus modos próprios de interagir, conhecer, aprender e desenvolver;
- b. a construção identitária das crianças relacionada à necessidade de constituição de novas formas de sociabilidade e de subjetividade;
- c. os eixos do currículo, as interações e as brincadeiras, estruturantes da prática pedagógica.



O primeiro aspecto perpassa os demais, no sentido de garantir, em termos de direitos, as maneiras peculiares da criança interagir com o mundo. Do segundo, relacionado à constituição da identidade, foram estabelecidos os direitos, **Conhecer-se e Expressar**. Do terceiro, no que se refere às interações, o **Conviver** e o **Participar**, no que diz respeito às brincadeiras, o **Explorar** e o **Brincar** (BRASIL, 2016).

O que significa **conhecer-se**? É desenvolver sua identidade e personalidade, se diferenciando de outras pessoas? É estabelecer uma relação de pertencimento a um determinado grupo social? E **expressar**? Quais são as possibilidades de expressão das crianças? Olhares, choros, sorrisos, gestos, balbucios, falas, desenhos, movimentos, escritas, fotografias, vídeos?

Para **conviver**, basta estar junto? Significa ter a possibilidade de se relacionar com pessoas de diferentes faixas etárias, etnias, culturas, crenças variadas? E **participar**? O que significa? Como as opiniões, as ideias e os pensamentos da criança, desde bebê, são considerados pelos adultos? Sua participação é efetiva em diferentes situações do cotidiano, inclusive nas tomadas de decisões?

O **explorar** é a ação da criança no espaço, na manipulação de objetos, de materiais e do próprio corpo? É experimentar a vida e o mundo com todos os seus sentidos - audição, olfato,

tato, paladar e visão? É ter a possibilidade de misturar substâncias, de desmontar brinquedos, de perceber relações de causa e efeito em situações diversas? E o **brincar**? É a principal atividade da criança no sentido de ser a que mais possibilita aprendizagem e desenvolvimento? Brincadeiras são aprendidas na relação com o outro, inclusive com os adultos com os quais convivem? É oportunizado o acesso às diferentes formas de brincar, de faz de conta, de construção, com regras?

Essas questões auxiliam na reflexão e compreensão, dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento definidos na BNCC (BRASIL, 2017) para a Educação Infantil conforme segue abaixo:

Quadro 7 – Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Portanto, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – têm um lugar central na prática pedagógica do(a) professor(a) por apresentarem as formas e os modos próprios, pelos quais as crianças se relacionam e produzem conhecimentos, assim como, constituírem-se em estratégias metodológicas a serem garantidas cotidianamente na instituição educacional, a partir do trabalho com os campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento.

Eles configuram-se ainda, como indicadores de qualidade que auxiliam as instituições educacionais a avaliarem se suas ações estão sendo desenvolvidas tendo como pressuposto a criança como centro do planejamento curricular, uma vez que se constituem em ações a serem realizadas por elas, num ambiente educacional estruturado e planejado intencionalmente.

Qual a relação entre esses 6 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento definidos para a Educação Infantil e as 10 (dez) competências gerais apresentadas para a Educação Básica?

As 10 (dez) competências gerais para a Educação Básica expressam uma concepção de educação integral, em que todas as dimensões que compõem o sujeito – expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009) – são desenvolvidas ao longo do seu percurso educacional.

As competências consistem na mobilização de conhecimentos e de procedimentos na resolução de problemas típicos do cotidiano. Dizem respeito a capacidade dos estudantes de – valorizar e utilizar conhecimentos de diferentes naturezas; desenvolver o pensamento científico, crítico e criativo; ter um amplo repertório cultural; aprender a se comunicar com clareza por meio de diferentes linguagens; dominar a cultura digital; ter noção do mundo do trabalho e conseguir traçar um projeto de vida; argumentar tendo como fundamento fatos e conhecimentos; desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado; ser empáticos e cooperativos; ter responsabilidade e saber atuar de forma cidadã, com ética, respeito aos direitos humanos e às questões socioambientais.

Essas competências se referem ao que o estudante deve ser capaz de realizar ao final do Ensino Médio e apontam a necessidade de constituição de uma outra lógica de cultura escolar, que tem como protagonista o estudante e o seu papel ativo na produção e apropriação de conhecimentos.

A Educação Infantil, como mencionado, é a primeira etapa da Educação Básica, portanto, tem aspectos comuns que a integram a esse nível da educação, como por exemplo, pertencer a um sistema de ensino, possuir normativas que regulamentam o seu funcionamento, fazer parte de um

projeto de sociedade. Por outro lado, esta etapa possui especificidades que lhe possibilitam constituir uma identidade própria, diferenciando-se do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo a principal, ter por função complementar a ação da família, uma vez que, se refere a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas, que dependem, de forma significativa, de uma ação conjunta e colaborativa para constituírem-se sujeitos pertencentes a um determinado grupo social.

Assim, numa correlação entre as 10 (dez) competências gerais mencionadas e o que é proposto para a Educação Infantil – os 6 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento, os 5 (cinco) campos de experiências e seus respectivos objetivos – pode-se afirmar que elas estão contempladas nessa organização curricular, respeitadas as especificidades da faixa etária.

2.2. Os Campos de Experiências e a Identidade da Educação Infantil

A Educação Infantil, mesmo fazendo parte do sistema educacional desde 1996, com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), ainda está em busca da sua identidade, no sentido de demarcar sua especificidade.

Dois fatores interferem nesse processo de forma inter-relacionada. O primeiro diz respeito às revisões e alterações que a LDBEN sofreu nos últimos anos, sendo uma em 2006¹⁵ que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e a outra, em 2013¹⁶, que estabelece a Educação Básica, obrigatória e gratuita, dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e como dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula.

O segundo fator está relacionado aos avanços teóricos sobre a função e o papel da Educação Infantil diante dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças que, mesmo tendo consensos no meio acadêmico, ainda não conseguem fazer a ruptura necessária no interior das instituições educacionais que possuem, ora práticas assistencialistas ora mecânicas e fragmentadas muito próximas ao que, ainda, é realizado no Ensino Fundamental. Essa oscilação ainda perpassa o trabalho desenvolvido tanto na creche como na pré-escola.

¹⁵ Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.

¹⁶ Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013.

Observa-se que, por fatores tanto legais quanto teóricos, a identidade da Educação Infantil no país vem sendo problematizada.

No que se refere às discussões sobre currículo, as decisões e os posicionamentos das políticas públicas, desde a década de 1990 têm alternado no sentido de serem mais abertas com orientações gerais ou prescritivas ao apresentar conhecimentos e conteúdos determinados.

Mesmo com a publicação de duas DCNEI, uma em 1999 e outra em 2009, de caráter normativo, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/RCNEI (BRASIL, 1998) produzidos e organizados por áreas, eixos e faixas etárias, ainda é o material que subsidia a ação da maioria dos professores na atualidade, conforme relatório de pesquisa¹⁷.

O que faz um documento perdurar por 20 anos? De acordo com Barbosa e Richter,

A permanência do discurso dos RCNEI deve-se ao fato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias (2015, p.189).

Dessa forma, buscando romper com o que ainda acontece nas instituições educacionais e que não condiz com o que é proposto legalmente para a Educação Infantil e visando garantir a sua identidade, afirmação no sistema educacional e articulação com as demais etapas, a BNCC (BRASIL, 2017) fez a opção pela organização curricular por campos de experiências, tendo como referencial legal e teórico o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 das DCNEI quando propõe que “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz [grifo nosso] (p.95)”.

Para tanto, foram definidos para o território nacional cinco campos de experiências, assim denominados:

- O Eu, o Outro e o Nós;
- Corpo, Gestos e Movimentos;

¹⁷ Relatório de pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil de 2009.

- Traços, Sons, Cores e Formas;
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Esses campos de experiências, por um lado, resguardam uma relação com as áreas do conhecimento e seus objetos de estudo, estrutura das demais etapas da Educação Básica, na perspectiva de articulação e continuidade na formação dos sujeitos. Por outro, concebem o trabalho com os conhecimentos do patrimônio da humanidade, artísticos, culturais, ambientais, científicos e tecnológicos (BRASIL, 2009) numa perspectiva aberta e flexível, de forma articulada às práticas sociais, à cultura, às interações e aos encontros entre os sujeitos, num tempo e espaço de vida comum entre crianças e adultos.

Assim, cada campo é composto por um conjunto específico de sentidos, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, agrupados por afinidades, semelhanças e aproximações, que se desdobram em objetivos de aprendizagens e desenvolvimento. Contudo, os campos de experiências são concebidos numa perspectiva intercomplementar, em que, numa mesma ação pedagógica proposta às crianças, dois, três ou mais campos se fazem presentes e são trabalhados ao mesmo tempo.

A proposição de campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, em âmbito nacional e de caráter normativo, é algo novo para a Educação Infantil, porque até a homologação da BNCC em 2017, o único documento de referência obrigatória para essa etapa e que está em vigor até os dias de hoje, são as DCNEI (BRASIL, 2009) que, no artigo 9º e seus incisos, explicitam quais experiências devem ser garantidas às crianças nas instituições educacionais.

Para se compreender melhor a relação entre as experiências elencadas nesse artigo e a proposta intercomplementar entre os campos de experiências definidos na BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborado o quadro a seguir.

Quadro 8 – Correlação entre o artigo 9º das DCNEI e os Campos de Experiências

<p>DCNEI Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:</p>	<p>Campos de Experiências</p>
<p>I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos
<p>II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Corpo, gestos e movimentos
<p>III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta, fala, pensamento e imaginação
<p>IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
<p>V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós
<p>VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Corpo, gestos e movimentos
<p>VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Traços, sons, cores e formas
<p>VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
<p>IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas • Corpo, gestos e movimentos
<p>X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações
<p>XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O eu, o outro e o nós • Traços, sons, cores e formas • Corpo, gestos e movimentos
<p>XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traços, sons, cores e formas • Escuta, fala, pensamento e imaginação • Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Assim, confirma-se a necessidade do conhecimento ser concebido em sua complexidade e integração com vários outros; além da articulação com – as experiências concretas da vida cotidiana; o convívio no espaço da vida coletiva; a apropriação, a produção de rituais e os modos de funcionamento das culturas a partir do contexto da comunidade e, a produção de narrativas individuais e coletivas através de diferentes linguagens.

Dessa forma, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento fundamentam e indicam a forma como os campos de experiências e seus respectivos objetivos devem ser efetivados no cotidiano da instituição educacional, ao serem uma síntese das maneiras peculiares das crianças aprenderem e desenvolverem, respeitando o que é próprio desse tempo da vida.

No que se refere a uma didática que atenda essa nova perspectiva de organização curricular, Bondioli e Mantovani (1998) apresentam três princípios didáticos – a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências. A ludicidade é a maneira peculiar das crianças descobrirem e construir sentidos sobre o mundo; a continuidade é a possibilidade de abordar um mesmo conhecimento de diferentes formas e com vários níveis de complexificação, garantindo o estabelecimento de múltiplas relações, o aprofundamento dos saberes e a permanência nos percursos investigativos, qualificando as experiências infantis; a significatividade, é a produção de significados pessoais que envolve autoria, escolhas e provisoriedade.

Portanto, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento que fundamentam e embasam os campos de experiências e seus objetivos orientam a rotina¹⁸ da instituição, desde o momento de chegada até o momento de saída das crianças, todos os dias do ano letivo, não sendo possível, nessa perspectiva, estabelecer de forma específica ou isolada, horários diários, dias da semana, bimestres, trimestres ou semestres, para se trabalhar com cada campo de experiências.

¹⁸ Rotina, de acordo com Barbosa (2006), é uma estratégia de organização do cotidiano. Nas instituições de Educação Infantil se referem às ações planejadas e intencionais desenvolvidas com as crianças. Tem por característica apresentar regularidade de horários, de espaços, de materiais e de mediações no desenvolvimento da ação pedagógica, para proporcionar às crianças segurança e certa previsibilidade do que está para acontecer, porém, com flexibilidade, variações e abertura para os inesperados que surgem no cotidiano. Sua periodicidade pode ser diária, semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral, semestral, sazonal de acordo com a ação a ser realizada.

2.3. Os Campos de Experiências e suas Implicações para a Ação Pedagógica

Para compreender, de forma mais aprofundada, o que significa estruturar os conhecimentos na Educação Infantil por campos de experiências e quais as implicações para desenvolvimento da ação pedagógica a partir dos três princípios didáticos citados e, conseqüentemente, para o trabalho dos professores é necessário explicitar qual conceito de experiência fundamenta essa perspectiva de organização curricular.

Conforme pontua Bondía (2002, p.21) a experiência “[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

Experiência é aquilo que passa pela sensibilidade do corpo, que atravessa o sujeito, em suas emoções, sensações, concepções, valores e certezas que possibilitam mudar e transformar sua forma de ser e de agir.

A experiência está relacionada com a produção de sentidos e significados pelos sujeitos, atribuídos a partir da leitura e do olhar para o que acontece no seu cotidiano em todas as dimensões, trabalho, família, amigos, lazer etc. Assim, se não houver a abertura para o encontro, para as incertezas, para o novo, para o inesperado, para a construção de narrativas e ressignificações, não ocorrerá a experiência e nem a possibilidade de formação do sujeito.

Diante do estilo de vida contemporânea, em que há muitos acontecimentos e várias tarefas a serem realizadas ao mesmo tempo, as ações ficam automatizadas e passam pelos sujeitos de maneira rápida, fugaz, efêmera. Em decorrência dessa forma de viver e de se posicionar diante do mundo, autores, como Bondía afirmam que a sociedade tem poucas experiências, muitas coisas acontecem, mas poucas mobilizam o sujeito e o transformam.

Como se constitui a experiência no contexto da instituição de Educação Infantil na relação entre os professores e as crianças?

Ao discutir o conceito de experiência Barbieri (2012) afirma que na infância há uma maior curiosidade, movimento, abertura e disponibilidade das crianças para o outro e para realizarem descobertas, explorarem novas situações, objetos, instrumentos, com intuito de compreenderem o mundo, sua lógica, seus fenômenos e suas relações.

Diferente da criança o adulto nem sempre consegue estar inteiro, plenamente, em uma determinada situação. Às vezes, em nome de uma falsa experiência, se mantém no mesmo lugar, se contentando com o já conhecido e o já realizado, sem se permitir ter novas ideias, sensações, conhecimentos e reflexões.

Essas formas diferentes de conceber e interagir com o mundo apontam para a complexidade do ato de educar e de ser professor(a) da Educação Infantil, sendo importante se questionar sempre – como ter uma postura aberta, disponível e reflexiva para que consiga romper com a lógica do ativismo, em que são desenvolvidas muitas ações e tarefas, mas na maioria das vezes sem significado?

Para promover essa ruptura, é necessário “[...] olhar para a criança que está na nossa frente. Perceber as experiências significativas que as crianças trazem de suas casas, de seus finais de semana, de suas vidas, perceber que aquilo que está falando com a criança pode enriquecer o trabalho [...] (Barbieri, 2012, p. 32)”.

Portanto, é inerente à função do(a) professor(a) criar mecanismos e estratégias de observação e de registros do que as crianças apresentam por meio de diferentes linguagens e do seu percurso na instituição educacional, uma vez que, os processos de aprendizagens e desenvolvimento são singulares e cada uma produz significados e sentidos diferentes para uma mesma situação. São esses materiais coletados que geram pistas para a continuidade do trabalho pedagógico, ao retroalimentarem o plano diário do(a) professor(a) no que se refere à seleção, à organização, à mediação, à reflexão e à avaliação das práticas cotidianas.

As instituições de Educação Infantil se constituem em espaços e tempos de experiências, onde aspectos da vida comum dos adultos e das crianças estão presentes nas interações e na proposição das ações pedagógicas, em que o observar, o sentir, o pensar, o narrar, o questionar, o explorar, a escolha do que fazer têm o seu lugar. Um coletivo de profissionais comprometido e sensível que valoriza o que as crianças, suas famílias e/ou responsáveis e comunidade na qual estão inseridas apresentam, se permite ter novos olhares, constituir novas percepções, histórias, transformando sujeitos e contextos, produzindo experiências.

Nesse sentido, as experiências possibilitam a produção e a apropriação de conhecimentos entrelaçados à vida dos sujeitos, numa relação de fusão e união. Sobre isso Bondía explicita que,

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2002, p. 28).

Assim, experiência não pode ser confundida como experimento relacionado à verificação de hipóteses, manipulação de objetos e nem como sinônimo de informação. Está relacionada com a trajetória de cada sujeito no mundo e com os sentidos e significados atribuídos ao que lhe acontece.

Portanto, não é possível o(a) professor(a) saber exatamente quais situações e vivências se constituirão para cada criança em experiência, porque o saber gerado é singular, único e irrepetível. Daí a instituição se constituir num espaço educacional que produz e valoriza as incompletudes, a diferença, a diversidade, a heterogeneidade e a pluralidade de ideias.

Fochi, ao discutir sobre os campos de experiências, afirma que,

Por não estarem posicionados em terrenos rígidos e fechados, os campos de experiência se aproximam verdadeiramente das tradições da humanidade, que são sempre abertas, pois se constroem e se reinventam naquilo que é inaugurado pela novidade que se apresenta com a chegada de cada novo membro (FOCHI, 2015, p. 230).

Em síntese, os campos de experiências são uma organização curricular que se estrutura numa lógica que ultrapassa os limites das áreas e das disciplinas, ao agrupar por semelhanças e

proximidades os conhecimentos, indicando que a centralidade do processo educativo está na relação estabelecida entre os sujeitos, as linguagens e o mundo, o que pressupõe o entrelaçamento dos conhecimentos científicos, tecnológicos, ambientais, culturais e artísticos com as situações concretas vividas pelas crianças, na família, nos espaços de manifestações religiosas, em movimentos sociais, na instituição educacional.

Os campos de experiências não abrangem só os conhecimentos, mas os contextos que buscam produzir sentidos e significados, envolvendo a organização de tempos, espaços, seleção e oferta de materiais, mediações do(a) professor(a) e de outros profissionais da instituição, organização das crianças em pequenos e grandes grupos, socialização dos processos de aprendizagens e desenvolvimento entre as crianças, as turmas/agrupamentos e as famílias e/ou responsáveis.

Portanto, cada campo de experiência é composto por objetos, instrumentos, imagens, linguagens e situações de aprendizagens próprias, que o definem e o caracterizam como um campo de atuação, mas sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos de um mesmo campo e entre os campos (conforme apresentado no infográfico 1).

Para ilustrar o exposto acima, cita-se como exemplo, uma situação de brincadeira no tanque de areia, em que o(a) professor(a) tem como foco a abordagem do campo de experiência **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. Para tanto, organiza o ambiente com tampas de garrafas, vasilhas plásticas, colheres, pás, baldes, objetos com formatos variados, possibilitando às crianças por meio da exploração, da interação, da observação e de suas mediações num contexto lúdico e de imaginação, a construção de noções de: volume quando comparam a quantidade de areia que cabe no seu objeto em relação ao dos colegas; peso ao experimentar a sensação de vazio e cheio ao manipular os materiais; transformação ao colocar água na areia, identificando as diferentes texturas; representação de enredos e situações do cotidiano por meio do faz de conta, como cozinhadinhas, construção de castelos, de vulcões, entre outros.

Nessa atividade, mesmo que o objeto do plano do(a) professor(a) seja um único campo de experiência, todos se fazem presentes de forma intercomplementar, porque a criança está em movimento, em ação, de acordo com o proposto no campo **Corpo, gestos e movimentos**, na interação com o outro, colegas, adultos, objetos, em que há resoluções para opiniões divergentes, o pegar emprestado ou o tomar o objeto, o socializar, o mostrar e comparar o que foi realizado em grupo ou individualmente, aprendizagens apresentadas no campo **O eu, o outro e o nós**. Ao experimentar diferentes texturas, da água e da areia, dispor os objetos no espaço com sensibilidade estética e manuseá-los, a criança vivencia conhecimentos tanto do campo **Traços,**



sons, cores e formas quanto do campo **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**. Os diálogos com os colegas e professor(a), a construção dos enredos e das regras, para a brincadeira de faz de conta, favorece o desenvolvimento da oralidade, da expressão, da criatividade, que estão relacionadas ao campo **Escuta, fala, pensamento e imaginação**.

Por isso, é necessário reiterar que o currículo é elaborado na relação do(a) professor(a) com o grupo de crianças, mediados pelas linguagens e pelos conhecimentos de diferentes naturezas, garantindo a efetivação dos 6 (seis) direitos de aprendizagens e desenvolvimento propostos – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se – que embasam os 5 (cinco) campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento organizados por grupos por faixa etária.

2.4. Os Campos de Experiências e os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento

Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, apresentados de forma articulada e integrada a cada campo de experiência, se referem às aprendizagens essenciais a que a criança tem o direito de se apropriar ao longo da Educação Infantil. Portanto, são ações, pensamentos, atitudes e habilidades a serem desenvolvidos pela criança a partir de situações de aprendizagens significativas planejadas intencionalmente pelo(a) professor(a) e permeadas por sentidos, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas.

Sempre relacionados aos campos de experiências, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, expressam o compromisso que os sistemas, as instituições educacionais e os(as) professores(as), sejam da rede pública ou privada, devem assumir para e com as crianças, visando a garantia do seu desenvolvimento integral.

Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento da BNCC (BRASIL, 2017) representam o que é comum proposto para todo o território nacional, devendo ser contextualizados, em cada rede de ensino ou instituição educacional, quer seja pública ou privada, considerando não apenas as características gerais da faixa etária ou condição social, mas a vida concreta da criança, suas experiências, seus saberes e seus conhecimentos.

A opção por organizar os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento por grupo por faixa etária, bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), ocorreu da primeira para a segunda versão da BNCC, em decorrência da solicitação nas consultas públicas de ter maior visibilidade o trabalho desenvolvido na creche, sem frag-

mentar ano a ano, as aprendizagens essenciais propostas para a Educação Infantil.

Por ser uma estrutura não anunciada na legislação brasileira e apresentada apenas no documento “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – bases para reflexão sobre as orientações curriculares”, produzido em 2009 por Barbosa, não há consenso em relação a esse aspecto. É necessário ter clareza e considerar os conceitos de Educação Infantil, criança e currículo presentes na BNCC (BRASIL, 2017), para evitar equívocos na compreensão da função dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e na sua efetivação no cotidiano das instituições educacionais.

Para tanto, a Educação Infantil deve ser concebida como um todo articulado, não podendo as divisões por faixas etárias - creche (bebês, crianças bem pequenas) e pré-escola (crianças pequenas) - promover rupturas e cisões nessa etapa. Além disso, outro grande desafio é atender à demanda manifesta. Como ainda há crianças que não tem acesso à creche, suas oportunidades são variadas, por isso os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento não podem ser concebidos de forma rígida sem observar os percursos educativos de cada criança.

Portanto, os objetivos são uma referência flexível para o(a) professor(a) organizar a ação pedagógica, não podendo ser confundidos com expectativas de aprendizagens que podem servir para reter, rotular ou engessar o desenvolvimento da criança, pois a ação pe-

dagógica na Educação Infantil deve garantir as aprendizagens e o desenvolvimento da criança, mesmo que ela não tenha frequentando alguma instituição educacional anteriormente. Isso deve ser feito numa perspectiva de articular o que ela já sabe com os conhecimentos do patrimônio da humanidade, por meio do desenvolvimento de um trabalho articulado, garantindo a continuidade das aprendizagens.

Ou seja, os conhecimentos devem ser concebidos de forma progressiva, com vistas a complexificá-los, de acordo com a realidade da criança, do agrupamento, da instituição, da comunidade e não apenas da faixa etária, sem limitar as possibilidades de planejamento dos(as) professores(as) e, desta forma, das ações das crianças.

Em síntese, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento sempre articulados e integrados aos campos de experiências que têm como fundamento os 6 (seis) direitos, expressam as intenções da Educação Infantil, a respeito do que é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, numa perspectiva de ter unidade, o que é comum para todas elas, na diversidade, em que os sistemas de ensino e a instituição educacional contextualizam e consideram o que é específico das crianças, da turma, da comunidade, dos acontecimentos locais e planetários, de forma a complementar a atuação da família.

O Documento Curricular para Goiás - Ampliado fez a opção de manter a organização apresenta-

da na BNCC (BRASIL, 2017), por grupo por faixa etária, por acreditar que ela atende e explicita as necessidades das diferentes faixas etárias que compõem a Educação Infantil, numa perspectiva pedagógica, sem fragmentar ano a ano o seu processo de aprendizagens e desenvolvimento. As novas proposições no Documento Curricular para Goiás - Ampliado consistem no desdobramento ou acréscimo de objetivos de aprendizagens e desenvolvimento para atender os conhecimentos propostos nos campos de experiências ou as especificidades do estado de Goiás, assim como, a junção deles de acordo com categorias estabelecidas para cada campo, como será apresentado na seção 7 (sete) “Organização Curricular por Campos de Experiências”.

Cabe ressaltar que os agrupamentos, nas instituições educacionais, não necessitam ser organizados pelas mesmas faixas etárias apresentadas na BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular para Goiás - Ampliado, porque os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento propostos servem para orientar o planejamento do(a) professor(a), cabendo a esse compreender o que é proposto para as três faixas etária e fazer as adequações necessárias, conforme a realidade do agrupamento e das crianças, considerando os seus conhecimentos prévios. Portanto, a organização dos agrupamentos pode permanecer segundo os critérios de cada rede de ensino ou instituição educacional, de acordo com outros aspectos, por exemplo, a quantidade de crianças e sua relação com o número de profissionais, outros agrupamentos etários etc.

3. Organização Curricular por Campos de Experiências

A organização curricular proposta pela BNCC (BRASIL, 2017) se configura em cinco campos de experiências que integram e articulam as ações cotidianas na Educação Infantil. As DC-NEI (BRASIL, 2009) estabelecem que essas experiências são estruturadas em dois eixos norteadores, as interações e as brincadeiras, por considerá-las fundamentais para as aprendizagens e o desenvolvimento da criança.

Mas, o que é de fato interação? Por que é tão significativa no processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança? E a brincadeira? Por que é tão importante nesse período da vida?

No Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2000), o significado de interação é “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. No contexto educacional, interação, se refere a forma pela qual a criança aprende e se desenvolve, na relação com diferentes sujeitos e objetos, significando o mundo. Nesse processo, capacidades tipicamente humanas, como a expressão e a comunicação, são desenvolvidas pela criança, possibilitando a apropriação e a produção de culturas e conhecimentos.

Pelas interações, as necessidades iniciais de sobrevivência da criança são supridas. Na medida em que se ampliam as experiências com o mundo, mediadas pelo outro, surgem

demandas diferentes, gerando novos comportamentos e expressões. Na interação com o outro, a criança interpreta o mundo e significa sensações, sentimentos, ações, imagens, palavras (ARCE, 2013).

Barros e Vicentini (2017, p.170) ao definirem esse conceito com perspectiva de elucidar sua importância no processo de aprendizagens e desenvolvimento afirmam que “[...] interação significa articular todas as linguagens que a criança pequena utiliza para se expressar e explorar cada uma delas ao máximo [...]”. Nesse sentido, é importante mediações de um outro mais experiente que as desafiam a se relacionarem com o mundo, físico e sociocultural, de forma cada vez mais complexa.

Assim, tão importante quanto as interações estabelecidas com adolescentes, jovens, adultos ou idosos, também são necessárias e fundamentais as interações entre pares - crianças com idades próximas, por possibilitarem a construção das culturas infantis, que se refere a produção de sentidos e significados próprios desse período da vida, visto que, crianças têm formas singulares de se relacionarem, comunicarem, conviverem, solucionar problemas, se apropriarem e produzirem objetos e artefatos.

Nesse sentido, nas instituições educacionais, a qualidade das interações é um dos aspectos a ser observado pelo coletivo de

profissionais e pelos(as) professores, no planejamento intencional e sistemático da ação pedagógica.

Para tanto, refletir sobre questões específicas do cotidiano é fundamental na qualificação das interações. Por isso, cabe perguntar:

- vínculos afetivos são estabelecidos com as crianças?
- suas famílias e/ou responsáveis são respeitados e bem-vindos na instituição educacional?
- as crianças são incentivadas a estabelecerem vínculos afetivos entre elas? Inclusive com faixas etárias diferentes?
- a realização das ações pedagógicas favorece essas interações em diferentes momentos – parque, refeitório, brincadeiras em espaços amplos, atividades desenvolvidas em sala etc.?
- as capacidades e potencialidades das crianças são valorizadas?
- elas são respeitadas, no que se refere, ao uso de linguagens próprias – choro, gesto, balbúcio, olhar, escrita, desenho, dramatização?
- as crianças têm a possibilidade de se manifestarem, expressando desejos, opiniões, curiosidades, sentimentos?

- sua forma de se apropriar do mundo, pela ação, pela exploração, fazendo questionamentos, elaborando teorias singulares é considerada nas ações desenvolvidas na instituição educacional?
- de que forma os espaços e os materiais são organizados?
- sua disposição e localização, na sala e em espaços de uso coletivo, possibilitam o desenvolvimento das capacidades de iniciativa, de autonomia e de interação?
- as tomadas de decisões das crianças são respeitadas e apoiadas pelos profissionais, sendo consideradas no (re)planejamento da ação pedagógica?

Refletir sobre essas perguntas significa reconhecer que todo o contexto educativo, principalmente as interações possibilitadas ou não às crianças, interfere em seu processo de aprendizagens e desenvolvimento. Daí a preocupação em promover interações de qualidade, que levem as crianças a significarem o mundo, ampliando seus conhecimentos.

Nas interações promovidas pela instituição educacional e estabelecidas pelas crianças, entre elas e entre objetos e materiais diversos, cotidianamente, está presente a brincadeira.

Para Vigostski (1988), a brincadeira é a principal atividade da criança, por ser a que mais possibilita aprendizagens e desenvolvimento, ao fazer com que ela aja para além do que é capaz de fazer sozinha no momento - zona de desenvolvimento real. Na brincadeira, a elaboração de contextos imaginários, a interação com os outros, objetos e humanos, a criação de regras faz com que o desenvolvimento da criança seja impulsionado - zona de desenvolvimento potencial.

Representar diferentes papéis sociais - mãe, pai, tio, avó, avô, professora, dentista, médico, caixa de supermercado - e atuar com objetos alterando seus significados - colher que vira foguete, bloco lógico que vira carro etc.- favorece o desenvolvimento da capacidade simbólica, satisfaz desejos e necessidades da criança, ampliando sua compreensão de mundo.

A brincadeira mobiliza e promove, ainda, o desenvolvimento de importantes funções psicológicas do ser humano, como a imaginação, a fantasia, o pensamento, a concentração, a memória, a consciência corporal, a linguagem oral e escrita, a orientação espaço-temporal, a imitação e a interpretação de experiências do cotidiano.

Contudo, a brincadeira não é uma atividade que acontece naturalmente, ela precisa de interações diversificadas para ser aprendida e apropriada, porque, para brincar, a criança necessita

de um amplo repertório de vivências, pois é a partir das relações estabelecidas com o mundo físico e sociocultural que ela tem motivação para brincar e retirar os conteúdos das brincadeiras (ARCE, 2013).

A criança brinca desde muito pequena, sua brincadeira e, conseqüentemente, sua atuação no mundo se estruturam e se complexificam, conforme, acontece seu processo de aprendizagens e desenvolvimento. Ela inicia estabelecendo uma comunicação emocional direta com o outro, com as brincadeiras de “esconde/achou”, de “serra-serra”, passando para a manipulação de objetos, usando seu corpo em processos de imitação até chegar à sua forma mais complexa, que é a brincadeira de faz de conta.

É importante ressaltar que essas características perpassam todo o processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança, pois a comunicação emocional e a exploração de objetos também estão presentes e são elementos importantes nas brincadeiras das crianças maiores.

Na brincadeira de faz de conta, as crianças têm interesse em interagir não só com objetos, mas, também, com outras crianças, que aceitam as regras estabelecidas pelos seus pares de acordo com o contexto da brincadeira. Esse é um dos fatores que as possibilita agirem para além do que são capazes de realizarem sozinhas, pois, necessitam regular seu comportamento para fazer parte da brincadeira.

Por meio da observação, a criança começa a perceber os elementos físicos e psicológicos das ações exercidas pelos adultos no cotidiano, selecionando assim, as temáticas para suas brincadeiras. Portanto, o comportamento humano é o conteúdo central da brincadeira de faz de conta, porque a criança, no processo de reprodução e imitação dos papéis sociais, tem como principal fonte para a seleção de contextos e falas, a atividade humana – as relações entre as pessoas, o trabalho, o lazer.

Assim, compreende-se que é necessário possibilitar situações em que a criança brinque com diferentes parceiros e de variadas formas, para que possa desenvolver a consciência de si mesma, do outro e das relações estabelecidas na sociedade da qual faz parte.

É importante alertar que, às vezes, pela brincadeira ser considerada como um dos eixos estruturantes do currículo na Educação Infantil, há uma instrumentalização dessa ação no cotidiano das instituições educacionais, no sentido de utilizá-la para ensinar letras, números, hábitos de higiene etc.

No entanto, há certas características que devem ser consideradas e respeitadas pelos professores no processo de brincar, como: ser de livre escolha para as crianças a seleção de objetos, materiais, colegas, temas, falas que comporão a brincadeira; bem como, a definição de quando ela começa e termina; a atuação de forma não literal com objetos e espaços, modificando a disposição e a localização de materiais, móveis para explorar e criar enredos; a elaboração das regras também serem criadas pelas próprias crianças, antes e durante a brincadeira, possibilitando assim, sem intervenção do adulto, a autorregulação do comportamento.

Portanto, reconhecer a importância da brincadeira para o processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, porque ela é um dos eixos estruturantes do currículo, reafirma a necessidade de, nas instituições educacionais, serem destinados diversos momentos, diariamente, para que a criança possa brincar com seus pares, com faixas etárias diferentes e com adultos.

Esses momentos são planejados intencionalmente pelo professor, no sentido de organizar espaços, materiais e tempos de forma que

favoreça a exploração e a criação de variados contextos e enredos pelas crianças. Nesse sentido, cabe às instituições de Educação Infantil promover:

- o conhecimento e a compreensão das diferentes atividades realizadas pelos homens no dia a dia, por meio de rodas de conversas, leitura de livros variados, entrevistas com as famílias, apreciação de vídeos, visitas a espaços da comunidade, como comércio, postos de saúde, fábricas, possibilitando à criança ter um amplo repertório de vivências que podem se constituir em temas para as brincadeiras;
- a exploração e o entendimento das variadas funções de objetos e materiais utilizados nas práticas sociais, para que a criança possa usá-los nas brincadeiras com outros significados, desenvolvendo sua capacidade simbólica;
- a reflexão sobre processos de inclusão ou exclusão, observados pelo professor, em situações e contextos, criados nas brincadeiras pelas próprias crianças;
- o contato com a literatura, filmes, desenhos animados, peças teatrais como impor-

tantes fontes de temas para as brincadeiras, por serem produções humanas e revelarem o contexto social por meio de diferentes linguagens;

- a organização de ambientes que instiguem, convidem e mobilizem os interesses das crianças, favorecendo a livre escolha e a tomada de decisões por elas, no sentido do que e do como brincar;
- as aprendizagens de novas e variadas brincadeiras, a partir da interação com o professor, em que ele se coloca como mais uma parceiro na relação com as crianças.

Enfim, a definição das interações e das brincadeiras, como eixos estruturantes do currículo, demanda das instituições educacionais e dos professores o reconhecimento urgente da criança como centro do planejamento curricular, copartícipe do planejamento e desenvolvimento da ação pedagógica.

É com base nessa perspectiva que os cinco campos de experiências e seus respectivos objetivos serão abordados neste documento. Para tanto, cada campo de experiências foi organizado, observando:

1. a ementa apresentada na BNCC (BRASIL, 2017) e os conceitos centrais que o constitui e que define sua especificidade, conforme quadro abaixo;

Quadro 9 - Campos de Experiências e seus conceitos centrais	
Campos de experiências	Conceitos centrais
O Eu, o Outro e o Nós	<ul style="list-style-type: none"> • Interações; • Autonomia; • Autocuidado; • Identidade.
Corpo, Gestos e Movimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo; • Gestos e Movimentos;
Traços, Sons, Cores e Formas	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações Culturais; • Manifestações Artísticas – Artes visuais, Música, Teatro, Dança, Audiovisual; • Sensibilidade e Criatividade.
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta, fala e pensamento; • Imaginação; • Culturas orais e escritas; • Literatura.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Mundo físico e sociocultural, envolvendo: <ul style="list-style-type: none"> • Espaços; • Tempos; • Conhecimentos matemáticos.

2. o detalhamento desses conceitos centrais e sua relação com a ação pedagógica;

3. os incisos do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) que estão diretamente relacionados com o campo de experiências e o seu desdobramento no Quadro dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento;

4. a organização da ação pedagógica, contemplando o planejamento dos espaços, dos tempos, dos materiais e das atividades culturalmente significativas que compõem cada campo.



O Quadro dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Documento Curricular para Goiás - Ampliado está organizado em quatro colunas. A primeira, **Sentidos, saberes e conhecimentos**, foi acrescentada pelas redatoras de Educação Infantil, por compreenderem a importância de indicar para o leitor o que será abordado em cada objetivo de aprendizagens e desenvolvimento, bem como agrupá-los, de acordo com os conceitos centrais que constituem cada campo. A segunda, terceira e quarta coluna, que já existem na BNCC (BRASIL, 2017), se referem a divisão por grupos e por faixa etária, respectivamente, **Bebês** (0 a 1 ano e seis meses), **Crianças bem pequenas** (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), **Crianças pequenas** (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A terminologia utilizada na primeira coluna, **Sentidos, saberes e conhecimentos**, foi definida com o objetivo de reafirmar que o currículo da Educação Infantil é centrado na experiência, na produção de sentidos e significados pela criança, na articulação de suas vivências com os conhecimentos de diferentes naturezas produzidos e sistematizados pelos homens ao longo do tempo, como já mencionado, categorizados em científico, tecnológico, ambiental, artístico e cultural e não em conhecimentos isolados, que não se entrelaçam com o que é vivido pelas crianças em diferentes contextos.

Cabe destacar que no Quadro dos Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do

Documento Curricular para Goiás - Ampliado constam os apresentados pela BNCC (BRASIL, 2017) e os elaborados pela equipe de redatores, observando as necessidades e as peculiaridades de Goiás.

Cada objetivo de aprendizagens e desenvolvimento vem acompanhado de um código alfanumérico, tendo o primeiro grupo de letras – EI – a finalidade de demarcar a etapa da Educação Básica a que se destina, nesse caso, Educação Infantil. Segue o grupo numérico – 01, 02 ou 03 – referindo-se aos grupos por faixa etária, respectivamente, Bebês, Crianças bem pequenas e Crianças pequenas. O próximo grupo de letras diz respeito aos campos de experiências: EO – O Eu, o Outro e o Nós; CG – Corpo, Gestos e Movimentos; TS – Traços, Sons, Cores e Formas; EF – Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; ET – Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. Por fim, o último grupo numérico estabelece a enumeração dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento com o intuito de quantificá-los em cada campo de experiências.

Nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento que foram acrescentados, é colocada antes do código alfanumérico a sigla GO e, para os que foram desmembrados, para contextualizar melhor determinados aspectos a partir dos expostos pela BNCC (BRASIL, 2017), foram acrescentadas depois do código da Base, letras, como A e B.

3.1. O Eu, o Outro e o Nós

A criança, desde bebê, é capaz de explorar o espaço e tudo que contém nele e se interessa em interagir com as pessoas, demonstrando afeto, desejo e vontade. Segundo Guimarães (2018), geralmente, as crianças são caracterizadas pelos adultos a partir daquilo que lhes faltam. Não andam, não falam, estabelecem relações frágeis com os objetos, com outras crianças e adultos.

Assim, os professores, para romper com essa visão, precisam identificar: o que sabem as crianças desde bebês? Como se comunicam? Como expressam seus desejos? O que sentem? Quem são? No intuito de conhecê-las e perceber suas potencialidades, preferências, desejos e interesses.

Nesse sentido, este campo dá visibilidade para as experiências vivenciadas pela criança no que diz respeito aos sentidos, saberes e conhecimentos produzidos sobre si e sobre o

outro, numa perspectiva de interdependência e interrelação que possibilita tomar consciência da existência de um nós, de um grupo social no qual se vive um processo constante de humanização.

Essas experiências estão diretamente relacionadas a ações do cotidiano, como: a construção de vínculos, a afetividade, o autoconhecimento, a comunicação e o pertencimento a um determinado grupo social. Portanto, esse campo traz à tona a importância da intencionalidade pedagógica no desenvolvimento dessas práticas no dia a dia das instituições de Educação Infantil.

É necessário compreender que o processo de humanização ocorre ao longo da vida, na medida em que o homem atua sobre a realidade, apropriando-se dos elementos da cultura e esse processo é particularmente intenso na infância. A criança nasce com as condições físicas

e biológicas para se desenvolver, mas é na relação estabelecida com outros sujeitos, em situações vividas coletivamente, que ela se apropria da experiência humana, desenvolve habilidades e qualidades como andar, falar, pensar, imaginar, que são próprias do ser humano.

Ter clareza que o processo de humanização não é natural, mas precisa ser aprendido e apropriado pela criança, faz total diferença para o trabalho da instituição de Educação Infantil e, nesse contexto, exige que seja planejado intencionalmente.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta este campo de experiências abordando os conceitos centrais para a compreensão dos processos de humanização e da formação das crianças em sua integralidade, como as interações, a autonomia, o autocuidado e a identidade, conforme o quadro a seguir:

Quadro 10 – Campo de experiências O Eu o Outro e o Nós

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Interações

A constituição do eu é um processo tipicamente humano. A criança, desde seu nascimento, está inserida em um grupo social caracterizado por uma herança cultural, que compreende conhecimentos, saberes, hábitos, costumes, objetos, formas de pensar, linguagens. O processo de humanização vai se constituindo conforme a criança atua na realidade, se apropriando dos elementos dessa cultura que é partilhada pelas pessoas com as quais convive (BARROS E VICENTINI, 2017).

Nesse contexto, compreende-se que o ser humano se constitui nas interações que estabelece com os sujeitos, com os artefatos, com a natureza e consigo mesmo, pois elabora sua existência nas vivências e experiências sociais. Desde muito cedo, a criança é capaz de interagir com pessoas, explorar espaços e objetos, levantar hipóteses e elaborar explicações sobre fatos e situações que vivencia.

As interações são as vias de comunicação que conectam os sujeitos ao mundo, sendo um modo privilegiado de agir, de relacionar-se, de produzir sentidos e significados. Dessa forma, as interações possibilitam a articulação e exploração das linguagens que a criança utiliza para se expressar, colocar-se na relação com o outro, aprender e desenvolver. Para ocorrerem de forma integral e serem qualificadas, envolvem a afetividade, a linguagem, o pensamento, a corporeidade e a sociabilidade (BEBER, 2018).

A criança aprende e desenvolve nas interações estabelecidas na companhia de idosos, adultos, jovens, adolescentes e crianças, no confronto de gestos, falas, ações, modificando sua forma de pensar, agir, sentir. Nessas interações, cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de se envolver, de expressar suas emoções e curiosidades (BRASIL, 2009).

A instituição de Educação Infantil é um dos espaços privilegiados para as interações com o outro, inclusive com seus pares de idade, pois é um grupo social mais amplo, diferente da família, onde os encontros ocorrem com regularidade, possibilitando a convivência, a troca de ideias, a construção de regras e as negociações.

Para qualificar essas interações, é fundamental o planejamento intencional de contextos significativos de aprendizagens, que permitam diálogos, questionamentos, cuidados de si e do outro, exploração de espaços naturais e construídos, de objetos e materiais disponibilizados às crianças.

Ampliar as oportunidades de experimentar, explorar, participar e vivenciar novas situações, novos contextos e aprendizagens, na convivência com outras crianças e adultos, é fundamental para que sentidos, saberes e conhecimentos sejam compartilhados, possibilitando que conheçam aspectos culturais dos grupos sociais com os quais convivem e aprendam a identificar suas preferências e ca-

racterísticas, cuidando de si e do outro, numa dimensão afetiva, lúdica e de diálogo.

Autonomia

As formas de ser e se relacionar com o mundo são caracterizadas pelos costumes presentes na cultura de um grupo social. A partir da comunicação por meio de diferentes linguagens, da observação, da participação em variadas situações, da exploração do espaço, a criança se apropria de comportamentos e hábitos tipicamente humanos.

Tais comportamentos e hábitos são marcados por uma cultura, uma vez que, o jeito de dormir, de se alimentar, de cumprimentar o outro, de participar de uma festividade, de como se portar em diferentes lugares, varia a depender do contexto histórico em que essas ações são realizadas. Assim, conforme a criança compreende e se apropria desses hábitos, começa a desenvolver e a assumir uma autonomia pessoal e corporal.

É incontestável a importância da aprendizagem dos cuidados pessoais. Ter consciência e controle do corpo, aprender a se vestir, a colocar seus sapatos, ter iniciativa de tomar água, de se alimentar sozinho, são ações que à primeira vista parecem simples, mas para a criança se constituem em desafios e grandes conquistas.

Aprender a se relacionar, respeitando regras de convivência social, também é outro aspecto importante da autonomia. A experiência da

vida coletiva ensina as crianças a colaborarem entre si e a compreenderem os valores que orientam as atitudes de colaboração, respeito ao outro, dignidade, integridade, liberdade, igualdade, inviolabilidade da vida humana, que são a base para a construção das relações da vida em sociedade (BRASIL, 2009).

Esses valores, que são estabelecidos em determinado grupo social, sustentam as relações dos sujeitos na comunidade. Os valores são as referências para se compreender o que é culturalmente aceito ou não na conduta dos sujeitos nas interações sociais.

A instituição educacional é um espaço privilegiado para essas aprendizagens ao permitir a negociação e o compartilhamento de diferentes modos de ser e de agir. Ao comunicar com os sujeitos suas experiências, suas ideias, seus pensamentos, seus desejos, suas necessidades, seus sentimentos, a criança se constitui e vai constituindo outro grupo social para conviver.

Aprender a cuidar de si, do outro, das relações, são ações que precisam ser ensinadas. A criança aprende na relação com os adultos e com as crianças mais experientes. Essas aprendizagens precisam ser mediadas em situações de diálogo, em que ela possa expressar sentimentos, sensações e não com atitudes impositivas, controladoras e autoritárias. Dessa forma, a criança desenvolve sua autonomia, fazendo, experimentando, errando, manipulando, observando e imitando,

nas situações cotidianas vivenciadas em casa, na instituição educacional, enfim, em diferentes espaços.

Autocuidado

O Parecer das DCNEB (BRASIL, 2010) estabelece que o trabalho de uma instituição educacional tem sua centralidade na formação da pessoa na sua essência humana. Nesta perspectiva, é fundamental considerar as dimensões do educar e cuidar de forma inseparável, sendo necessário compreender que enfrentar o desafio de educar, neste mundo complexo, exige relações pautadas no acolhimento de todos, com respeito e com atenção. Assim,

Em cada criança [...] há uma criatura humana em formação e, nesse sentido, cuidar e educar são, ao mesmo tempo, princípios e atos que orientam e dão sentido aos processos de ensino, de aprendizagem e de construção da pessoa humana em suas múltiplas dimensões (BRASIL, 2010, p. 18).

Na instituição de Educação Infantil, tratar dessas ações de cuidado exige uma disponibilidade à escuta, como algo que me conecta ao outro, não só pela audição, mas também pela visão, pelo tato, pela observação, pela sensibilidade. Quando alguém se propõe a escutar o outro, está presente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse. Exige que certezas, julgamentos sejam suspensos, para legitimar e valorizar os pensamentos, as

palavras, as expressões e as necessidades da criança (RINALDI, 2014).

Destaca-se aqui a experiência do olhar. O bebê busca com o olhar no outro a sensação de confiança para dar seguimento a uma ação de exploração ao tocar um objeto, ao se movimentar em direção a algo que lhe chame a atenção. O papel do professor é acolher esse olhar, perceber e significar essa interação que envolve necessidades, sentimentos e emoções. Para tanto, é necessário que o professor esteja atento às suas próprias ações, se preocupando com a qualidade ética do cuidado, refletindo sobre o sentido do seu modo de fazer, sentir, olhar as crianças, podendo assim, sustentar as experiências delas consigo e com o mundo (GUIMARÃES, 2011).

O cuidado, nessa dimensão ética, envolve as ações de proteção, relativas às necessidades físicas e biológicas da criança, como o sono, a alimentação, a higiene pessoal. Nesse contexto, também é importante o desenvolvimento das potencialidades da criança, a construção da autoconfiança e da autonomia, na qual são valorizadas as iniciativas próprias, a descoberta das possibilidades e limites de seu corpo, de suas ações, construindo capacidades de escolher, comunicar, tendo oportunidades de se conhecer (GUIMARÃES, 2011).

Essa dimensão do cuidado também deve se fazer presente nas situações de conflito entre as crianças, quando ocorre manifestações agressivas, de desrespeito ao outro. É impor-

tante que se compreenda o contexto, a ação que estava sendo desenvolvida no momento, a organização do tempo e do espaço, as relações e não apenas a ação isolada. Permitir que as crianças manifestem o que e como se sentem, pensam, não significa reforçar essas atitudes, e sim estabelecer um diálogo que promova uma reflexão sobre os motivos e os resultados da ação, de uma forma em que se sintam acolhida, protegida e não rejeitada por castigos e isolamentos.

As relações de educação e cuidado envolvem convivência e respeito pelo outro, em seus saberes, conhecimentos, hábitos, costumes, crenças, ritmos pessoais, características físicas etc., com perspectiva de superar ações automatizadas e mecânicas, em que as crianças são tratadas como objetos nos atos de trocar fraldas, dar banho, alimentar, mediar situações conflituosas ou de desenvolver outras atividades. Ao contrário, se há diálogo, olho no olho, toque com afeto, elas desenvolvem a autoconfiança, o que permite dar conta de si mesma, assim como expressar-se de forma segura e prazerosa (GUIMARÃES, 2011).

Identidade

Identidade é a consciência que uma pessoa tem dela própria, tornando-a alguém diferente das outras. É constituída a partir de todas as experiências vivenciadas nas interações com o outro, com os objetos e os espaços da cultura. As características físicas demarcam algumas diferenças, como a cor

dos olhos, dos cabelos, da pele, mas é nas relações concretas com um grupo social e sua cultura que a criança passa a existir. Receber um nome, ser filho(a) de pessoas específicas, nascer em um país, cidade, bairro onde vivencia um contexto social e cultural, a torna uma criança diferente das outras (MELLO, 2010).

O processo de constituição da identidade ocorre desde antes do nascimento. As experiências sensoriais e motoras, marcadas pela afetividade, iniciam esse processo. Por volta de um ano e meio, em frente a um espelho, a criança já é capaz de perceber sua própria imagem, distinguindo-se de outras. Com o desenvolvimento da linguagem oral, esse processo se amplia, associando-se ao desenvolvimento da autopercepção. Primeiro ela se refere a si mesma pelo seu nome e só depois começa a fazer uso de pronomes - eu, mim. É na convivência com as pessoas que ela constrói vínculos afetivos e passa por um processo de reconhecimento do outro, de constatação das diferenças entre os sujeitos e daquilo que a identifica e a diferencia.

Nesse contexto, é de suma importância a compreensão da alteridade, que expressa a qualidade do que é o "outro", do que é o diferente. A consciência do "eu" só é possível por meio do reconhecimento do "outro", o que implica que um sujeito seja capaz de se colocar no lugar do outro, numa interação fundamentada no diálogo e na valorização das diferenças.

Na instituição de Educação Infantil, para pensar nesse "outro" criança, é necessário reconhecer as múltiplas formas de ser criança e de viver a infância, frente às diferentes realidades sociais que se apresentam. Assim, considerar a alteridade da infância "requer o resgate com a experiência humana" (OLIVEIRA, 2004, p.09). Para que este resgate aconteça, é necessário que se compreenda as múltiplas linguagens que a criança usa para se expressar, que se aprenda a escutar, registrar, representar suas vozes e seus movimentos.

Destaca-se o quanto é fundamental a constituição do grupo no espaço institucional, pois nele a criança tem a possibilidade de exercitar e confrontar as diferenças, aprendendo a difícil tarefa de conviver com divergências e conflitos.

O primeiro grupo social da criança é a família, compreendida em suas diferentes configurações para além da composta por pai, mãe e filho, na qual ocorre a construção de vínculos afetivos duradouros que são ampliados nas instituições educativas. Essas relações, estabelecidas nos diferentes espaços sociais no início da vida, são muito importantes para o desenvolvimento da identidade, pois pertencer a um grupo social é fazer parte de um coletivo, pertencer a um lugar, a uma comunidade. É conviver diariamente em um espaço onde se vivencia significados, tradições, ações e formas de pensar. É compartilhar um território, uma história, uma linguagem, uma forma de ser e sentir.

Enquanto pertencente a um grupo, a criança se diferencia como um ser individual que tem características físicas e de personalidade, vontades e necessidades próprias. A partir das interações, ela percebe que no espaço institucional é constituído um grupo, que é diferente de outros. Essas relações coletivas são fundamentais para a criança tomar consciência da existência de um “nós”, no qual se estabelecem relações que afetam ao grupo e a ela mesma.

As identidades culturais que compõem os sujeitos das instituições precisam ser valorizadas e afirmadas, admitindo-se suas diversidades, compreendidas nos costumes, nas tradições, na culinária, na religião, na linguagem, na organização familiar. Reconhecê-las está para além da aceitação, segundo Barbosa (2009), implica em compreender que as diferenças são o que são, e não vão deixar de ser, e sim, serão colocadas em relação, em negociação.

Assim, considera-se que

Somos todos diversos em nossa biologia, em nossa experiência, nosso modo de ser, em nossa cultura. A diversidade biológica e a diversidade cultural são a regra da espécie humana e também no planeta [...] pensar em uma educação em que assumamos que a diferença também está em nós, ou ainda, que a diferença somos nós e que a escola é um importante lugar de encon-

tro/confronto com as diferenças e a construção de suas negociações. Os sujeitos, as culturas, as religiões, as etnias já existiam antes da escola, cabe à escola incluí-los, para que ela possa permanecer existindo. (BARBOSA, 2009, p.13)

Os elementos culturais que constituem a diversidade das crianças e de suas famílias, relacionados à etnia, ao gênero, à classe social, ao espaço geográfico, precisam ser explorados e valorizados no planejamento de contextos significativos de aprendizagens, de forma que esses elementos sejam visíveis nos espaços, no cardápio, na organização do momento do sono, em projetos investigativos etc., permitindo que se reconheçam e construam uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

As DCNEI (BRASIL, 2009) preconizam que as práticas pedagógicas das instituições de Educação Infantil promovam: uma visão plural do mundo pela criança; a ampliação do seu olhar para diferentes povos e culturas, uma relação positiva e apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

A instituição também precisa se preocupar com as condições de acesso, efetiva participação e aprendizagens a todas as crianças,

com base na igualdade de oportunidades, não permitindo que sejam excluídas em razão de alguma deficiência física ou cognitiva, considerando que a educação é um direito inalienável, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), e deve ser assegurada sem nenhum tipo de distinção.

A Proposta Pedagógica precisa cumprir sua função social, valorizando as diferenças e atendendo as necessidades educacionais específicas das crianças. Conforme consta nas DCNEI (BRASIL, 2009), no planejamento pedagógico é importante pensar em estratégias que permitam às crianças com necessidades educativas especiais vivenciar o contexto da instituição em sua amplitude, pensando os espaços, os materiais, os brinquedos, as formas de comunicação, os procedimentos que viabilizem às crianças serem ativas, possibilitando a sua ação nas brincadeiras e interações com as outras crianças.

Assim, esse campo de experiência propõe que a instituição de Educação Infantil seja um espaço onde as crianças possam constituir suas identidades, imersas em interações qualificadas, vivenciadas em contextos diferentes de aprendizagens que permitam o estabelecimento de relações com pessoas, objetos e a apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade, ampliando suas possibilidades de compreensão e ação no mundo.

3.1.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos

As instituições de Educação Infantil, a partir do planejamento de contextos de aprendizagens, no que se refere a esse campo, podem promover, de acordo com o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), experiências que:

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

V – ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

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

VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.

Nesses contextos, a criança precisa vivenciar situações cotidianas que favoreçam a construção de sentidos, saberes e conhecimentos que desenvolvam o interesse em conhecer o mundo e a si própria, estabelecendo amizades e atitudes de cuidado de si e do outro.

Esse campo de experiência propõe que a Educação Infantil seja um ambiente de vida, em que se aprende de forma inteira, pensando, agindo, observando, experimentando, sentindo; em que as histórias de cada criança e profissional sejam contadas e experienciadas por todos.

Assim o Eu, o Outro e o Nós serão constituídos nas ações cotidianas, em que perpassam todas as relações humanas da instituição de Educação Infantil, interligando-se às experiências proporcionadas pelos outros campos:

- Corpo, Gesto e Movimentos;
- Traços, Sons, Cores e Formas;
- Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação;
- Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

As situações de aprendizagens, promovidas pelas instituições de Educação Infantil, possibilitam à criança se apropriar e produzir conhecimentos de diferentes naturezas – culturais, ar-



tísticos, científicos, tecnológicos e ambientais – desenvolver habilidades e atitudes, assim como reafirmar valores. Na BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular para Goiás - Ampliado elas foram observadas nos campos de experiências e nos seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento

fundamentados nos 6 (seis) direitos. Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do campo de experiências O Eu, o Outro e o Nós foram organizados em torno de três conceitos centrais: Interações, Autonomia e Identidade. O conceito Autocuidado envolve a construção da autoconfiança, da auto-

nia, da capacidade de escolha, de comunicação e de autoconhecimento, portanto se faz presente nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento dos demais conceitos, não sendo necessário acrescentá-lo à coluna Sentidos, Saberes e Conhecimentos, conforme segue abaixo:

Quadro 11 – Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento do Campo de Experiências O Eu, o Outro e o Nós

Sentidos, Saberes e Conhecimentos	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 05 anos e 11 meses)
Interações	(EI01EO01-A) Perceber que suas ações, expressões, movimentos, gestos têm efeitos no ambiente, nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01-A) Identificar e respeitar opiniões, formas de expressão e características próprias de cada um. (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
	(EI01EO03-A) Relacionar com outras crianças e adultos por meio de olhares, afagos, sorrisos, choros, conversas, em situações de diálogos, brincadeiras e exploração. (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03-A) Construir noções de respeito e cooperação, ao estabelecer relações de amizade e ao participar de brincadeiras e interações variadas com crianças de diferentes faixas etárias e adultos. (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03-A) Relacionar-se com variados grupos, construindo vínculos afetivos e desenvolvendo atitudes de solidariedade. (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
	(EI01EO04-A) Expressar sentimentos, preferências, vontades, na relação com crianças de diferentes faixas etárias e adultos, na interação com o mundo físico e sociocultural. (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04-A) Utilizar estratégias variadas, gestos, expressão facial, movimentos e linguagem oral para narrar histórias, expressar ideias e opiniões com crianças de diferentes faixas etárias e adultos. (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04-A) Comunicar com clareza suas ideias, sentimentos, explicações e conclusões, compartilhando saberes e experiências cotidianas. (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

Autonomia	(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
		(GO-EI02EO08) Conhecer as possibilidade e limites de seu corpo, percebendo situações que coloquem em risco sua segurança física nas interações cotidianas.	(GO-EI03EO08) Identificar situações que representem risco, procedendo de forma a garantir sua integridade física.
	(GO-EI01EO07) Participar com crianças de diferentes faixas etárias, de brincadeiras e/ou se situações coletivas variadas.	(EI02EO07-A) Vivenciar brincadeiras coletivas que exercitam a compreensão de regras, normas e valores do convívio social, desenvolvendo capacidade de lidar com frustrações. (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07-A) Conhecer e respeitar normas e valores do convívio social e participar da definição de combinados do grupo. (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
	(GO-EI01EO09) Vivenciar nas situações de cuidados corporais e afetivos – banho, sono, alimentação, colo – a audição de canções, de acalantos, a contação de histórias, o manuseio de livros e a realização de brincadeiras.	(GO-EI02EO09) Demonstrar percepções de suas necessidades físicas e ter iniciativas de autocuidado e auto-organização – beber água, vestir roupas, guardar seus pertences – bem como perceber as necessidades do outro.	(GO-EI03EO09) Realizar ações de cuidado pessoal, de forma autônoma, identificando suas necessidades pessoais e a dos colegas, desenvolvendo ações que promova o seu bem estar e o dos outros.
	(GO-EI01EO10) Manipular, com o auxílio do(a) professor(a), utensílios – talheres, pratos, guardanapos, escova de dentes e de cabelos, toalhas, sabonetes, travesseiros – específicos das atividades de autocuidado, como alimentação, banho, troca de roupa, repouso, higiene bucal etc.	(GO-EI02EO10) Experimentar e utilizar diferentes utensílios, explorando suas funções e possibilidades, nos momentos de autocuidado – alimentação, banho, troca de roupa, repouso, higiene bucal etc.	(GO-EI03EO10) Incorporar hábitos convencionais durante os momentos de autocuidado.

Identidade	<p>(EI01EO05-A) Conhecer e diferenciar a sua própria imagem e a do outro, por meio de espelhos, fotografias, filmagens etc.</p> <p>(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</p>	<p>(EI02EO05-A) Identificar suas características físicas a partir da relação com outras crianças e adultos.</p> <p>(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p>	<p>(EI03EO05-A) Respeitar a diversidade humana, no convívio com colegas, comunidades, grupos variados – indígenas, quilombolas, da cultura local – para romper com relações de discriminação étnico-racial, de gênero, linguística, socioeconômica e de religião.</p> <p>(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos, com os quais convive).</p>
	<p>(GO-EI01EO11) Perceber sensações que as situações lhe causam, como, escutar uma música, manipular um objeto, interagir com o outro.</p>	<p>(GO-EI02EO11) Reconhecer e manifestar suas preferências, desejos, sentimentos nas interações em diferentes contextos, respeitando o próximo.</p>	<p>(GO-EI03EO11) Fazer escolhas intencionais, com base em suas preferências, e respeitar as escolhas dos outros.</p>
	<p>(EI01EO06-A) Estabelecer vínculos afetivos com crianças de variadas faixas etárias, ampliando suas relações.</p> <p>(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</p>	<p>(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p>	<p>(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p>
	<p>(GO-EI01EO12) Participar de situações coletivas, observando e vivenciando hábitos e costumes locais e regionais.</p>	<p>(GO-EI02EO12) Conhecer diferentes hábitos e costumes, por meio da interação com outras crianças, adultos e materiais variados – vídeos, desenhos animados, livros, músicas.</p>	<p>(GO-EI03EO12) Socializar hábitos e costumes próprios do seu grupo social no convívio com outras crianças e adultos.</p>
	<p>(GO-EI01EO13) Participar de situações em que pessoas com as quais convive compartilhem brincadeiras, histórias, saberes, que caracterizam diferentes épocas e culturas.</p>	<p>(GO-EI02EO13) Conhecer histórias, saberes, sentimentos, desejos das pessoas com as quais convive na instituição e em diferentes grupos sociais.</p>	<p>(GO-EI03EO13) Compartilhar suas histórias, saberes, sentimentos, desejos e expressar suas dúvidas e opiniões em rodas de conversa.</p>
	<p>(GO-EI01EO14) Manipular objetos e brinquedos que representam diferentes culturas – chocalhos, caxixis, cuias, matrioscas, abaiumes etc.</p>	<p>(GO-EI02EO14) Conhecer objetos, brinquedos e manifestações que representam diferentes culturas e fazer uso deles em situações cotidianas – brincadeiras, rodas de conversa, músicas etc.</p>	<p>(GO-EI03EO14) Reconhecer e expressar emoções, sentimentos, valores que caracterizem sua identidade e a do grupo que pertence, por meio de diferentes situações vivenciadas na instituição – contação e dramatização de histórias, brincadeiras de faz de conta etc.</p>

3.1.2. Organização da Ação Pedagógica

Esse campo de experiência compreende que a criança possui um grande interesse por si mesma e pelo mundo. O papel do professor, no contexto da Educação Infantil, é mediar as relações necessárias para as aprendizagens para o desenvolvimento da criança, por meio de uma ação pedagógica intencional e planejada. Neste contexto, as interações são de grande importância. No entanto, apenas estar junto não as garante, é preciso pensar na qualidade das interações que ocorrem nos espaços das instituições.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), as instituições de Educação Infantil promovem a qualidade das experiências educativas por meio de:

- espaços limpos e seguros que garantam a saúde das crianças;
- relações em contextos acolhedores, desafiadores e inclusivos;
- ambientes que promovam interações, explorações, descobertas partilhadas com outras crianças e professores;
- contextos que articulem as diferentes linguagens e que efetivem a participação, a expressão, a criação das crianças considerando seus interesses e curiosidades.

A intencionalidade pedagógica é direcionada para a relação entre as crianças e os adultos e não se trata na definição antecipada de conhecimentos descontextualizados a serem ensinados. O planejamento das ações pedagógicas tem como prioridade a ampliação das ações das crianças, a partir da escuta e da observação de como elas significam para si e para mundo, demonstrando seus interesses e curiosidades. Assim, as práticas pedagógicas precisam explorar as possibilidades das crianças, no que se refere a viver experiências que perpassem todos os seus sentidos, promovendo aprendizagens que articulam expressão corporal e verbal, experimentação prática e conceitual, razão e emoção.

Para tanto, é necessário superar práticas que silenciam e imobilizam as crianças e priorizar ações intencionais que permitam interações, que favoreçam sua curiosidade, a construção da autonomia nas relações e na exploração de materiais e objetos, que possibilitem a própria elaboração de conhecimentos, conceitos, ideias sobre si e sobre o mundo.

Ao observar as especificidades deste campo de experiência, pretende-se que as crianças aprendam a:

- conversar, a negociar argumentos e objetivos, a ouvir o outro e reconhecer a existência do seu ponto de vista;
- considerar sentimentos, intenções, opiniões das demais pessoas com quem convive;
- construir projetos coletivos;
- participar de atividades significativas em duplas ou em pequenos e grandes grupos;
- ter consciência que as regras de convivência social servem para todos;
- estabelecer amizades, desenvolver atitudes negociadoras, tolerantes e de cooperação;
- desenvolver capacidades de participação ativa e convivência coletiva.

Assim, algumas possibilidades podem ser exploradas para contribuir com o desenvolvimento e a formação integral das crianças que convivem no espaço da instituição, propondo situações em que seja possível às crianças:

- vivenciar momentos de cuidados corporais e afetivos com adultos e outras crianças;
- explorar situações em duplas, pequenos e grandes grupos, vivenciando e construindo regras de convívio social e estabelecendo vínculos de amizade;
- participar de situações em que tenham oportunidade de decidir o que fazer, o que explorar e como resolver pequenos problemas;
- brincar de diversas maneiras, sozinha, em pequenos ou grandes grupos, com objetos, de faz de conta, com crianças que possuem características e habilidades diferentes da sua, de etnias diferentes, com ou sem deficiências, convivendo e respeitando essas diferenças;
- participar de rodas de conversas podendo compartilhar suas histórias, saberes, sentimentos, desejos e expressar suas dúvidas, opiniões sobre determinado assunto;
- ter a oportunidade de conviver com os diferentes sujeitos que compõem o espaço institucional - crianças da mesma idade, com menos ou mais idade e adultos - , onde possam ter tempo para compartilhar e explorar os diferentes espaços e os materiais em pequenos ou grandes grupos;
- participar de situações de contação e dramatização de histórias que explorem diferentes culturas e valorizem personagens de diferentes grupos étnico-raciais, onde possam reconhecer emoções, sentimentos, valores que caracterizam sua identidade e a do grupo a que pertence;
- conhecer hábitos, atitudes, valores, manifestações artísticas e culturais que caracterizam as relações de seu e de outros grupos sociais;

Para qualificar o contexto das instituições, é importante promover um ambiente que ofereça materiais diversos, que caracterize diferentes culturas, espaços estruturados que permitam diálogos, trocas entre as crianças e adultos e tempo para que cada criança possa explorar, manipular, analisar e compartilhar o que está lhe interessando.

A organização do espaço precisa ser acolhedora, agradável às crianças, contendo elementos em que elas se identifiquem, contribuindo para a constituição de sua identidade e sendo mediadores de aprendizagens. Assim, é necessário ser estruturados de forma que garantam a segurança das crianças, permitindo diálogos e trocas entre elas e a vivência de situações individuais, podendo conter:

- cantinhos com almofadas e brinquedos;
- locais destinados para a organização dos pertences pessoais das crianças, que sejam acessíveis a elas;
- arranjos espaciais interativos em que as crianças possam manusear objetos e interagir com outras crianças;
- tapetes com objetos que favoreçam a interação de um pequeno grupo;
- rodinhas com locais demarcados para conversas, contação de histórias;
- cabanas feitas com tecidos;
- espaços físicos amplos em que as crianças possam circular e explorar com segurança e autonomia;
- ornamentação que destaque elementos da cultura regional do estado de Goiás, em que as crianças possam conhecer e se identificar, e de diferentes culturas: africanas, indígenas, asiáticas, europeias;

Na organização dos espaços, o planejamento da oferta de materiais também é fundamental, pois cada objeto favorece formas diversificadas de mediações e interações. Por exemplo, oferecer brinquedos, livros e outros objetos culturais potencializa as interações das crianças com os adultos, entre si e com outras crianças; fantoches, bonecos, objetos lúdicos favorecem a experiência inicial com a capacidade simbólica, representativa; materiais em que as crianças possam se identificar, como espelhos, fotografias, almofadas, brinquedos, livros de literatura, móveis favorecem o reconhecimento de si e o sentimento de pertença ao grupo; objetos que representem a diversidade, como bonecos, desenhos e fotografias de negros, brancos, indígenas, pessoas com deficiências aguçam o olhar para a diversidade.



Os ritmos e as necessidades das crianças são respeitados, na medida em que o planejamento do tempo destinado para as atividades favorece suas aprendizagens, superando práticas em que se determina um tempo cronológico para todas elas concluírem a realização do que foi proposto pelo professor.

É necessário que cada criança tenha tempo de qualidade para conversar sobre diferentes assuntos, conviver com seus pares e com as crianças de diferentes idades, explorar, observar, analisar objetos, fatos, fenômenos naturais, brincar com diferentes materiais, de faz de conta. Também é necessário ao professor ter tempo de escutar, observar e interagir com as crianças, para que possa identificar elementos que qualifiquem seu planejamento.

Para o desenvolvimento de atitudes que promovam a construção de relações humanas sustentáveis é importante realizar cotidianamente, intervenções e reflexões com as crianças em diferentes momentos, verbalizando aspectos de aprovação e valorização de ações, sentimentos, expressões que ajudem as crianças a terem consciência de si mesmas; dialogando sobre os valores que sustentam as relações de cordialidade, de cooperação e de companheirismo e ainda, refletir com elas sobre a forma injusta como os preconceitos são construídos e se manifestam, valorizando atitudes de respeito, não-discriminação e solidariedade.

3.2. Corpo, Gestos e Movimentos

O corpo humano, compreendido na sua totalidade, constituído biológica e culturalmente, o que inclui as questões psíquicas e afetivas, apresenta unicidade entre as dimensões que constituem o sujeito: expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009).

O corpo e o movimento são as primeiras formas de comunicação da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo. O corpo como matéria possibilita a ação social das crianças, em especial a dos bebês, pois é por meio dele que elas se relacionam com o mundo, expressando seus desejos e suas necessidades (CRUZ DE OLIVEIRA, 2013).

Vivenciar e ter consciência sobre seu corpo permite a liberdade de escolhas, o desenvolvimento da autonomia nos cuidados pessoais e na tomada de decisões, o que possibilita sua participação no mundo. Assim, manipular diferentes objetos e entender como funcionam, apreciar e produzir músicas, brincar de casinha ou de super-heróis, ouvir e contar histórias, desenhar, modelar, pintar, dançar, cantar, observar, criar e explicar fenômenos, são ações possíveis por-

que a criança se materializa num corpo que vive em um determinado tempo, espaço e cultura, que se emociona, pensa e comunica.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta este campo de experiências abordando conceitos centrais para compreender a forma pela qual a criança se vale para estar no mundo e para aprender e desenvolver - o corpo, os gestos e os movimentos - conforme segue abaixo:

Quadro 12 – Campo de Experiências Corpo, Gestos e Movimentos

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A ação pedagógica, a ser desenvolvida a partir desse campo de experiências, pressupõe realizar um trabalho que considere os aspectos relacionados aos cuidados necessários para um crescimento saudável, envolvendo hábitos alimentares, prevenção de doenças, práticas de atividades físicas. Requer ainda, o desenvolvimento da corporeidade, possibilitando à criança perceber e identificar o seu próprio corpo, os gestos e os movimentos típicos do grupo social ao qual pertence, bem como aprender noções de autocuidado e o reconhecimento por ela das possibilidades e limites de seu corpo.

Corpo

Conforme Vargas (2012, p.240), “O corpo é o próprio ser humano: sua natureza corpórea é a base de sua existência; se não há corpo, obviamente, não há pessoa”. Assim, ele não é só biológico/físico é, também, uma construção social.

O corpo possui uma anatomia específica e se constitui num conjunto de estruturas e de funções bastante complexas e ao mesmo tempo sutis. No entanto, essa anatomia é marcada pelos contextos sociais e culturais, pelos hábitos e costumes dos quais o sujeito faz parte.

Questões relacionadas à saúde, vacinas, alimentação, atividades físicas, bem estar, cuidado e autocuidado possibilitam a compreensão da perspectiva biológica do corpo. Aprender como se cumprimenta, como se portar fisicamente em variados espaços, o que e como se come, as vestimentas utilizadas são questões que dizem respeito à constituição social do corpo.

Nessa perspectiva, ele é resultado da interação entre os sujeitos, as vivências, as experiências e os discursos que o cercam em diferentes tempos e espaços e sua materialidade. Portanto, cada sujeito apresenta uma corporeidade – aquela que lhe é possível construir cotidianamente a partir de sua estrutura física (Neira, 2017). Corporeidade é entendida como a maneira pela qual o cé-

rebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento para se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o mundo (CRUZ DE OLIVEIRA, 2013).

É importante refletir sobre as indagações feitas por Trindade (2017):

- Como as crianças aprendem sobre o próprio corpo?
- Como desenvolvem sua corporeidade? Em quais relações e situações? Quem as promove?
- As crianças aprendem observando o corpo e as atitudes dos adultos?

E ainda pensar:

- As perguntas das crianças sobre seu corpo são respondidas? Por quem? De que maneira?
- O que as crianças sabem e o que aprendem nas instituições sobre doenças e as formas de prevenção?
- São vivenciados hábitos de higiene e de autocuidado no contexto educativo?

Essas questões podem e devem ser temas de discussão, de reflexão e de estudo realizado com as crianças nas instituições educacionais, de modo a oferecer a elas elementos que as auxiliem a compreender como seu corpo cresce e se desenvolve.

As crianças demonstram interesse e curiosidade sobre seu corpo quando fazem perguntas, tais como: “Onde a gente estava antes de nascer?”, “Por que eu tenho cabelo liso e

ele tem cabelo enrolado?”, “Por que eu não posso ser negra?” “Olha o tamanho da minha perna. Eu já fiquei grande?”, “Por que meu amigo está doente?”, “O que é morrer?”.

Esses questionamentos fazem parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil, sendo fundamental pensar na relação estabelecida pelo adulto com o corpo da criança. Como cuida dele e a ensina a fazê-lo tem grande importância, sendo necessária atenção constante ao que diz a ela sobre seu corpo. Sempre se faz menção ao fato de a criança ser gordinha? Como se trata aquela que cai muito? O que se diz enquanto se penteia uma criança cujos cabelos são crespos? A criança que chora muito recebe atenção ou é repreendida? São feitos comentários sobre a cor da pele? Que tipo de comentários?

Coutinho (2017, p.111) alerta que, nas instituições educacionais

A constituição da autoidentidade das crianças a partir do corpo deve ser pensada com cuidado, tendo em vista que todos os dias diversas situações informam às crianças sobre seus pertencimentos a partir do corpo, seja de raça, de idade, seja de gênero. O cuidado se situa na percepção das relações estabelecidas com as crianças e com seus corpos, mediante a organização do espaço e das materialidades, da manifestação pelo gesto e pela fala das características das crianças e das escolhas que faz sobre os repertórios apresentados.

O corpo, os gestos e os movimentos ganham centralidade e tornam-se partícipes privilegiados das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Dessa forma, a ampliação, diversificação e complexificação das experiências corporais, potencializadas pelo envolvimento sensorial, ocorrem a partir de: firmar o tronco, sentar com e sem apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, ficar em pé, caminhar - apoiando-se em berços, mesas e cordas -, andar, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, pegar, largar, arremessar, dar cambalhotas, alongar-se, rolar, expandir, recolher, girar, deslocar, pendurar, subir, descer, entrar, sair, orientando-se por noções como para frente, para trás, no alto, embaixo e outros.

O corpo é carregado de significações culturais, por ser marcado por uma história, pelo jeito de ser e de viver de um determinado grupo social. Não é possível pensá-lo de forma fragmentada, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento e as aprendizagens da criança, pois é por meio do corpo que ela movimenta, experimenta, comunica, brinca, sente, aprende, cria, expressa emoções, desejos, se desenvolve de forma intensa na infância, explorando a si mesmo e ao outro, ao mundo que o cerca e que está situado dentro de um contexto, de um tempo, de um espaço, de uma cultura.

O corpo é construído e reconstruído nos diferentes contextos em que as crianças convivem

- na família, na vizinhança, nos espaços de manifestação religiosa, na instituição educativa. Cada situação influenciará o corpo, os gestos e os movimentos e determinará o que eles significam. É assim que nos apropriamos das marcas corporais de gênero, de classe, de etnia.

No entanto, pouco ou quase nada se ensina à criança sobre o próprio corpo, na perspectiva de que ela desenvolva o autoconhecimento. A criança precisa ter oportunidade de aprender sobre seu corpo, sua sexualidade e seu gênero com a mesma naturalidade que aprende a falar, a andar e a comer, pois tudo isso marca sua vida e contribui para a construção de sua identidade. Gênero, além de biológico, também é uma construção social que dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres, podendo ser entendido como a organização social da diferença sexual, que se materializa em diferentes contextos sociais, entre eles a família e a instituição educativa.

Nos diversos contextos sociais dos quais faz parte, a criança entra em contato com as expectativas que os adultos têm quanto a ser menino e a ser menina, aprende suas características e seus significados, que estão estabelecidos mesmo antes do seu nascimento. Um exemplo disso é o preparo do enxoval rosa ou azul.

Finco (2007) ressalta o esforço por parte dos adultos para educar de maneira diferente os corpos de meninos e meninas e que as crian-

ças desenvolvem seus comportamentos e também suas potencialidades na perspectiva de corresponder a essas expectativas. Assim, vai se aprendendo o que é ser homem – sendo estimulados a coragem, a agressividade a competição e o desempenho – e ser mulher – incentivando a docilidade, a meiguice, a sensibilidade e o bom comportamento.

Os meninos são estimulados às brincadeiras que os empurram para a rua, exercitando aquilo que é esperado do homem mais tarde, ser o chefe de família, buscar o sustento da casa: brincadeiras como jogar bola, soltar pipa, jogar bolinha de gude e mexer no carro. As meninas são ensinadas a brincar de casinha, de comidinha, atividades de lavar, passar e fazer ninar o filho, esperando que, ao crescerem, reproduzam essas ações sendo mães e donas de casa.

Então, conforme aponta Brougère (1995) os brinquedos são artefatos culturais, que carregam simbologias e, dentre outras coisas, materializam a representação que determinada sociedade tem de meninos e meninas. Nesse sentido, as crianças, tanto meninos como meninas, estão sendo privadas de determinadas formas de expressão, cabendo então pensar a esse respeito e alargar as possibilidades de expressão oferecidas nos contextos institucionais.

Essas práticas, que muitas vezes têm início na família e na sociedade em geral, acabam por se ampliar ou se cristalizar na instituição de educação, especialmente no que se refere ao

que significa ser menino ou menina, no que se aprende sobre o próprio corpo, na forma como se lida com as características desse, como se trata as curiosidades infantis sobre o próprio corpo, sobre o nascimento dos bebês, sobre o crescimento etc.

Na instituição educativa a criança precisa aprender, com base em conhecimentos científicos, sobre a constituição, a anatomia e as funções do corpo, como ele se desenvolve, como mantê-lo saudável. Aprender os hábitos de higiene, de alimentação e de atividades físicas que colaboram para a manutenção da saúde e ainda como se previne as doenças.

É preciso assumir uma postura ética em relação à criança, respeitando sua intimidade, sua cultura, seus valores, suas crenças e de sua família, desde que isso não coloque a criança em situação de risco, sem deixar de possibilitar a ela elementos que favoreçam seu desenvolvimento físico, bem como ampliem seu universo de conhecimentos. As relações devem ser desenvolvidas na perspectiva de respeito a si e também ao outro, buscando o crescimento integrado, desenvolvendo diálogos sem preconceito e discriminação de nenhuma natureza.

Gestos e Movimentos

Os gestos e os movimentos, assim como o corpo, são biológicos e culturais. Expressam a vida individual e também a vida coletiva, na medida em que têm um sentido histórico.

Por não serem imutáveis, as dimensões históricas mostram que a intencionalidade dos gestos expressa a maneira única e particular de existir no ato do momento vivido, pois o corpo humano está atado ao mundo por meio de uma relação dinâmica, lhe atribuindo sentidos que variam conforme a situação. Todo gesto humano tem, portanto, significação.

Desse modo, quando a criança faz um movimento voluntário e um adulto ou uma criança mais velha lhe confere um sentido, se inicia o processo de relacionar o gesto ao significado que se quer atribuir. Como quando o bebê balança a mão, o adulto diz a ele: - Tchau? Um beijo – e depois lhe acena. Ou então quando a criança tenta expressar o não com o dedo, mas não consegue, estica o dedo a frente do rosto e balança a cabeça, expressando a ideia de negação e se pergunta à ela: - Você não quer sair? Ou seja, a medida que ela vai tendo contato com outras pessoas, vai compreendendo que determinados gestos expressam hábitos sociais específicos, ampliando seu repertório.

O movimento é mais que o simples deslocamento de um corpo no espaço. Movimento é parte integrante da construção da autonomia, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras e, por conseguinte, amplia as possibilidades de interações. É uma forma de intervir e transformar a realidade, expressar-se, divertir-se, aprender e tantos outros sentidos e significados. Cruz de Oliveira (2013) afirma que o movimento

medeia a ação da cognição e é também mediado por esta.

Considerando o que diz Vargas (2012), pode-se afirmar que o movimento consiste em experiências pelas quais o ser humano realiza um diálogo com outras pessoas, com diferentes espaços e consigo. É uma das formas do homem entender seus contextos de relações, que o introduz no mundo de forma dinâmica, permitindo o seu desvelamento, não somente por atos do pensamento, mas também pelo próprio movimento.

Nas instituições de Educação Infantil, o movimento deve ser compreendido como possibilidade de atuação do sujeito, que favoreça a construção dos saberes da criança relacionados à consciência de seus limites e capacidades, o conhecimento e/ou domínio do uso de diferentes objetos e instrumentos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, assim como o entendimento de quais relações podem ser estabelecidas com eles. Um movimento que faça parte da construção da identidade da criança e do desenvolvimento de sua autonomia.

Para tanto, deve superar propostas de movimentos com finalidade de disciplinar, fragmentar, por ordem ou docilizar a criança; bem como de testar e categorizar a sua aptidão física ou fazer treino de habilidades motoras, pois integrar a expressão motora na Educação Infantil é perceber a existência do corpo.

Conforme alerta Richter (2017), há nas instituições de Educação Infantil a constante preocupação em controlar os movimentos do corpo infantil e os tempos de imaginação das crianças e assim elas vão aprendendo, desde muito cedo, a disciplinar seu corpo e suas emoções. Isso pode ser constatado ao se observar: as portas fechadas ou no uso de cancelinhas nos berçários; as crianças colocadas por longos períodos dentro dos berços ou dentro das salas; o deslocamento, mesmo que em espaço já conhecidos pelas crianças, feitos em filas; situações em que se solicite às crianças que abaixem a cabeça nas mesas etc.

Então, o corpo vai sendo marcado pelo imobilismo, especialmente no sentido da qualidade das atividades desenvolvidas nas instituições (CRUZ DE OLIVEIRA, 2013), abrindo mão da integralidade do corpo expressivo que as crianças têm.

Na perspectiva de romper com essas práticas, é fundamental que os professores entendam que não há apenas uma maneira de se movimentar e que vida e movimento são inseparáveis.

3.2.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos

As instituições de Educação Infantil, a partir do planejamento de contextos de aprendizagens, no que se refere a esse campo, podem promover, de acordo com o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), experiências que:

- I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.

A promoção dessas experiências, pelas instituições de Educação Infantil, possibilita à criança se apropriar e produzir conhecimentos de diferentes naturezas – culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais, desenvolver habilidades e atitudes, assim

como reafirmar valores. Na BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular - Ampliado para Goiás elas foram observadas nos campos de experiências e nos seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento fundamentados nos 6 (seis) direitos.

Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos foram organizados em torno dos conceitos centrais desse campo - Gestos e Movimentos e o conceito de Corpo, conforme o quadro a seguir:

Quadro 13 – Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campo de experiências Corpo, Gestos e Movimentos			
Sentidos, Saberes e Conhecimentos	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 05 anos e 11 meses)
Gestos e Movimentos	(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
	(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
	(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05-A) Desenvolver habilidades motoras, em situações variadas, como no uso da tesoura, do lápis, do pincel, do descascar uma fruta, do abotoar a roupa etc. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05-A) Coordenar seus movimentos em relação a si mesmo, ao outro e ao espaço, em situações diversas, tais como: guardar seus pertences na mochila, vestir-se sozinho, participar da organização da sala etc. (EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.
	(GO-EI01CG06) Participar e observar brincadeiras livres e dirigidas que explorem movimentos amplos, em outros ambientes da instituição que não seja sua própria sala: parque, corredores, pátios, outras salas.	(GO-EI02CG06) Conhecer, experimentar e realizar brincadeiras que permitam correr, pular, saltar, escalar, rolar, subir, escorregar, balançar, equilibrar etc. nos diferentes espaços da instituição e fora dela.	(GO-EI03CG06) Propor variações nas regras das brincadeiras de seu repertório – pique-pega, amarelinha, pique-esconde, circuitos – e vivenciá-las em diferentes espaços, dentro e fora da instituição.

Corpo	<p>(EI01CG02-A) Participar de brincadeiras e interações que possibilitem o arrastar, o empurrar, o engatinhar, o abaixar, o levantar, o apoiar, o andar, por meio da exploração de objetos, brinquedos, colchonetes, obstáculos etc.</p> <p>(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.</p>	<p>(EI02CG02-A) Desenvolver noções de equilíbrio e lateralidade, ao movimentar-se para um lado e para o outro, andar sobre um traçado, em situações de deslocamentos e brincadeiras.</p> <p>(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</p>	<p>(EI03CG02-A) Desenvolver o equilíbrio, a lateralidade e o ritmo, em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades, demonstrando controle e adequação do uso do seu corpo.</p> <p>(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação dos uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</p>
		<p>(GO-EI02CG07) Perceber limites e possibilidades do corpo na movimentação e coordenação utilizando a força, a velocidade e a resistência em deslocamentos, brincadeiras etc.</p>	<p>(GO-EI03CG07) Ampliar as possibilidades de movimentação e coordenação, controlando a força, a velocidade e a resistência nas atividades propostas.</p>
	<p>(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.</p>	<p>(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</p>	<p>(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</p>
	<p>(GO-EI01CG08) Vivenciar com adultos e crianças, situações de cuidados com a saúde e a prevenção de doenças – tomar banho de sol, experimentar novos alimentos, higienizar as mãos antes de pegar algum alimento etc.</p>	<p>(GO-EI02CG08) Reconhecer os cuidados necessários para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças – evitar colocar mãos e objetos na boca, lavar e assoar o nariz, não compartilhar objetos de higiene pessoal etc.</p>	<p>(GO-EI03CG08) Identificar e praticar situações de cuidados para a manutenção da saúde e a prevenção de doenças – cobrir o nariz e a boca ao tossir e espirrar etc.</p>
	<p>(GO-EI01CG09) Perceber o próprio corpo e o do outro a partir da exploração dos sentidos, olfato, audição, visão, tato, paladar, explorando materiais variados – gelatina, terra, gelo, água em diferentes temperaturas, lixa, feltro, plástico-bolha etc.</p>	<p>(GO-EI02CG09) Experimentar e identificar as sensações causadas em si e no outro, por meio dos sentidos, olfato, audição, visão, tato e paladar, na utilização de brinquedos, materiais e objetos.</p>	<p>(GO-EI03CG09) Descobrir e nomear sensações, tais como, repulsa, surpresa, cócegas, ansiedade, medo, satisfação etc., causadas em si, aliadas aos sentidos, olfato, audição, visão, tato e paladar, nas mais variadas situações.</p>

	(GO-EI01CG10) Vivenciar a massagem, o afago, o colo para que reconheçam os nomes e as partes de seu corpo.	(GO-EI02CG10) Conhecer as funções do corpo, identificando e nomeando suas partes, por meio da exploração de vídeos, histórias, textos informativos, esqueletos etc.	(GO-EI03CG10) Identificar e compreender a estrutura do corpo humano, os principais sistemas e o seu funcionamento.
	(GO-EI01CG11) Participar de situações que favoreçam o autoconhecimento do seu corpo: pesar, medir etc.	(GO-EI02CG11) Medir e registrar, com o auxílio do(a) professor(a), de variadas formas seu peso, altura, idade etc., em diferentes períodos do ano, comparando os dados coletados.	(GO-EI03CG11) Reconhecer a importância do levantamento de dados referentes ao peso, altura, idade etc., para acompanhamento do seu crescimento.
	(GO-EI01CG12) Experimentar diferentes alimentos, servidos de variados modos: líquido, pastoso, sólido.	(GO-EI02CG12) Degustar e diferenciar variados tipos, texturas e sabores de alimentos, aceitando um cardápio variado.	(GO-EI03CG12) Demonstrar conhecimento sobre a importância de uma alimentação balanceada, em quantidade e qualidade, sabendo selecionar e servir os alimentos saudáveis que lhes forem oferecidos.

3.2.2. Organização da Ação Pedagógica

No desenvolvimento das ações pedagógicas relacionadas aos sentidos, saberes e conhecimentos do campo “Corpo, gestos e movimentos” é importante ter clareza que o corpo das pessoas, com as quais a criança convive transmite muitas informações para ela: o tom de voz, as expressões faciais, o olhar, a postura, os gestos e os cuidados que dispensa a ele. Isso quer dizer que a importância que o professor atribui ao seu corpo, afeta as crianças com as quais trabalha (TRINDADE, 2017).

Os professores, em sua maioria, não se movimentam e buscam reprimir o movimento

das crianças. Mas, como possibilitar às crianças variados gestos e movimentos se os professores não os tiverem vivenciado? Como perceber as sensações dos outros sem se conectar com as suas? Como superar dificuldades e possibilidades expressas no corpo do professor?

É papel do professor se sentar no chão, brincar com as crianças, se deixar molhar, pintar e afagar pelas crianças, bem como afagá-las; ter disponibilidade às experiências corporais; usar vestimentas que favoreçam se movimentar junto com as crianças; além de se permitir aprender na relação com elas.

A promoção de oportunidades variadas de exploração de diferentes ambientes é fundamental para a criança se apropriar de sua movimentação, explorando-a e recriando-a a partir da descoberta e ampliação dos modos de diálogo entre corpo e espaço; das formas produzidas a partir das movimentações e coreografias, linhas retas ou diagonais, da ocupação e uso do espaço com o corpo e das composições espaciais que podem ser feitas a partir de cenários imaginários criados e recriados, tais como uma floresta, um espaço sideral.

Nesse processo é preciso considerar e aproveitar as realidades de vida, de culturas, dos

contextos de cada instituição educacional, a fim de que as oportunidades sejam oferecidas à criança. Considerar também que o corpo da criança é seu patrimônio e que os adultos são responsáveis por sua integridade.

Assim, conhecimento do grupo com o qual se trabalha, prudência e consciência dos perigos que o ambiente pode oferecer - pisos escorregadios, estado de conservação dos móveis etc. - são condições indispensáveis para realizar atividades de práticas corporais sem que isso ofereça riscos à integridade física da criança, já que os professores são responsáveis por sua segurança e bem-estar quando ela está na instituição.

A compreensão de que o movimento faz parte do ambiente da instituição de Educação Infantil é indispensável para superar a perspectiva de manter a criança em fila, quieta, aguardando o comando do adulto que perpetua a ideia de repressão do movimento de corpo inteiro, destituído de totalidade. O tão imperativo silêncio dos corpos "Fica quieta! Não se mexe! Senta!" "Deita a cabeça na mesa!" precisa dar lugar ao movimento e a criatividade infantil.

A proposição de diferentes brincadeiras, em variados espaços, contribui para a superação dessas práticas. Contudo, é preciso ter clareza de que a criança não nasce sabendo brincar ou jogar, sendo necessário criar contextos significativos na instituição educativa que possibilitem o desenvolvimento dessa ação pela

criança na relação com os outros, de forma que amplie seu repertório de brincadeiras.

O trabalho com o movimento deve partir do patrimônio cultural e corporal do grupo e se iniciar com as brincadeiras que a criança conhece, aquelas cultivadas em seu ambiente familiar, mas não com o objetivo de repeti-las ou simplesmente passar o tempo e sim ampliar seu repertório de brincadeiras, gestos e movimentos.

Cabe aos professores de Educação Infantil brincar de coisas que a criança brinca, mas também ensinar outras brincadeiras e outras formas de brincar, promover brincadeiras em que meninos e meninas brinquem juntos, reconstruindo regras, conhecendo brincadeiras e danças do passado e do presente, cantigas de roda e brincadeiras de origem indígena, europeia, africana; esportes com e sem materiais; situações que simulem os deslocamentos e comportamentos exigidos no trânsito, entre outras possibilidades.

As brincadeiras têm valor cultural e devem ser vivenciadas plenamente com esse fim. A criança brinca de várias maneiras em diferentes momentos, e em todas elas a qualidade da mediação do adulto, na organização de materiais e espaços, no planejamento dos tempos, nos desafios propostos, na organização do grupo, é um fator importante para o desenvolvimento infantil.

Outro aspecto a ser considerado na organização da ação pedagógica é a redução dos

espaços para a criança se movimentar, que se dá por motivos, tais como: o tamanho das residências que é cada vez menor, muitas delas não têm quintal; não há muito acesso a praças, parques ou áreas de lazer e ainda há o medo da violência, que impede que a criança se desloque pelos diferentes lugares do bairro, da cidade, da comunidade, levando ao confinamento doméstico.

Comumente se vê crianças em salas por longos períodos, tendo que ficar quietas e silenciosas, sendo necessário propor alternativas, abrindo mão do medo da mobilidade que tanto profissionais quanto famílias às vezes têm. É importante que as crianças tenham possibilidades de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos diferentes espaços da instituição.

Acontecem com frequência situações em que a criança apresenta ao professor perguntas e questionamentos sobre seu corpo e sobre sexualidade. Mas, como tratar essas questões com a criança?

Primeiro, deve-se responder exatamente o que ela perguntou, sanando apenas as dúvidas questionadas e usando linguagem simples e clara. É sempre oportuno ter uma resposta mais completa, caso prossiga com as perguntas.

Quando uma criança indagar alguma coisa sobre a genitália, por exemplo, dizer sempre o nome correto, não usar apelidos ou termos jo-

cosos, não fazer julgamentos e não demonstrar espanto ou constrangimento. Em geral, a criança se contenta com as primeiras respostas.

As dúvidas e curiosidades podem ser sanadas trabalhando com bonecos, quando se pode nomear as partes do corpo, informar se é masculino ou feminino, refletir sobre o crescimento e as mudanças corporais. Reiterando, é fundamental responder todas as questões com simplicidade, mas corretamente.

Se o professor fica constrangido nessas situações, pode recorrer a outro profissional da instituição para encontrar meios e responder as perguntas das crianças, que não podem ficar sem resposta, evitando informações estereotipadas, preconceituosas e incorretas.

Na medida em que essas dúvidas e questionamentos vão surgindo, é preciso estabelecer um diálogo aberto e respeitoso com as famílias, pois ao oferecer respostas aos questionamentos das crianças, é preciso que as famílias estejam a par disso e saibam que será um diálogo sem preconceito ou discriminação de qualquer natureza, que visa atender as curiosidades das crianças, considerando que a percepção que os adultos

têm sobre essas questões, não é a mesma das crianças.

As instituições também têm o papel de ajudar a criança a diferenciar uma aproximação saudável, respeitosa, fruto de afetividade e cuidado, daquela que pode se constituir em situações de risco ou de abuso.

É preciso orientar a criança quanto ao contato físico com adultos ou com outras crianças, auxiliando-as a diferenciar gestos e toques de carinho e cuidado, de situações abusivas. Orientá-la que ninguém deve tocar suas partes íntimas e nem elas devem tocar as partes íntimas de outra pessoa e que, caso isso aconteça, deve pedir ajuda a um adulto de confiança.

A criança também precisa ter a oportunidade de tornar-se o principal agente nos seus cuidados pessoais. A instituição educativa, progressivamente, pode levar a criança a adquirir consciência e autonomia nos cuidados com seu próprio corpo, oportunizando que ela vivencie a rotina com sentido e significado, organizada e desenvolvida a partir da mediação e acompanhamento dos adultos, levando-a a participar dos cuidados com seu corpo, fazer escolhas, tornando-se progressivamente responsável e autônoma no que

diz respeito a sua higiene, seus hábitos alimentares, seu bem estar e autocuidado.

Noutro sentido, Greguol (2017) aponta que a criança com deficiências é privada de vivenciar experiências motoras e recreativas. Alerta que a falta de oportunidades de socializar-se com outras crianças, de brincar e de frequentar ambientes estimulantes pode causar perdas sensíveis e, inclusive, irreversíveis na função motora.

É necessária a mudança do foco, enfatizando-se o que a criança pode realizar e não as incapacidades, fomentando suas potencialidades, o que pode resultar em proposições criativas que permitam a estimulação do repertório motor e o desenvolvimento corporal de todas as crianças. Assim, é importante que crianças com deficiências vivam plenamente a rotina da instituição, participando de situações de movimentação, de brincadeiras, de passeios; experimentando o movimento dançado; saindo de suas salas; se relacionando e interagindo com as crianças de outras turmas ou agrupamentos; tendo acesso aos brinquedos, aos livros etc. O que se deve é possibilitar que as crianças, todas elas, se movimentem de modo a experimentar o mundo de corpo inteiro.

3.3. Traços, Sons, Cores e Formas

Na perspectiva de promover os processos de humanização da criança e garantir a sua formação integral, é indispensável que as

instituições de Educação Infantil garantam, em suas ações pedagógicas, os princípios éticos, políticos e estéticos, devendo ser

previstos, ainda, na elaboração, acompanhamento e avaliação dos seus Projetos Político-Pedagógicos.

Os princípios estéticos, conforme apontado nas DCNEI (BRASIL, 2009), em seu artigo 6º, inciso III, se referem a princípios “da [...] sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”, tema de discussão deste campo de experiência.

Assim, é direito e necessidade da criança, para se constituir humana, conhecer e se apropriar de elementos culturais de diferentes grupos sociais. Dentre esses elementos, as linguagens da arte: as Artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, numa perspectiva de ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que alarguem suas possibilidades de ser e estar no mundo físico e sociocultural. Para tanto, é fundamental que se parta da realidade da criança, expandindo seus conhecimentos de outras realidades, de outros contextos, de novas pessoas e das culturas de modo geral.

Cultura se constitui a partir de tudo que é instituído pelo ser humano e que se materia-

liza mediante suas produções. Como afirma Duarte Jr. (1994), uma cultura apresenta características próprias de um grupo humano em suas construções e formulações: possui um determinado sistema político, econômico, crenças, línguas, religiões, mitos, artes, costumes, tradições etc. Todo grupo humano e toda pessoa possui cultura, não havendo uma cultura melhor que a outra, mas sim culturas diferentes.

Cada cultura apresenta uma identidade particular, um modo básico que é compartilhado por seus membros. É um movimento dinâmico de um modo de vida não linear. As formas como os sujeitos se expressam, criam coisas e se relacionam nos grupos familiares, étnicos, religiosos, dentre outros; são bens resultantes da produção de cultura.

É preciso que as diferentes manifestações culturais estejam presentes cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, como parte constitutiva da vida de crianças e adultos que ali convivem. Eles necessitam

vivenciar, experimentar diferentes linguagens, exercitando a capacidade de compartilhar significados, de produzir sentidos, processos que constituem a consciência e tornam os sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, capazes de compartilhar a vida, portanto, humanos.

Cabe às instituições de Educação Infantil fazer escolhas criteriosas, sensíveis e comprometidas com a qualidade e a ampliação de repertório, que dêem acesso aos livros, aos museus, aos teatros, aos cinemas, às músicas, às danças, ao circo e a tudo mais que possibilite a expressão, permitindo à criança aprender de modo significativo, favorecendo a formação de seu senso estético, por meio de suas experiências.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta o campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas abordando conceitos centrais que buscam ampliar a discussão para que sejam garantidas à criança essas oportunidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 14 – Campo de Experiências Traços, Sons, Cores e Formas

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Assim, os conceitos centrais desse campo são as manifestações culturais e as manifestações artísticas que envolvem as linguagens – Artes visuais, a música, o teatro, a dança, o audiovisual. Ambas possibilitam o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade.

Manifestações Culturais

São as ações de conhecimento, valorização, divulgação e manutenção dos bens culturais que podem contar a história ou a vida de uma sociedade, de um povo, de uma comunidade. Através do contato com esses bens, pode-se conhecer a identidade de um povo, visto que eles estão vinculados à história, memória ou cultura de determinado grupo e podem abarcar manifestações culturais, como as tradições orais; as maneiras de pensar, de falar, de fazer e de movimentar; as visualidades, a culinária, as vestimentas, as músicas, os idiomas e as festas.

As manifestações culturais são influenciadas pelas regras e normas encontradas na cultura vigente. Além disso, as diferentes culturas se comunicam, se entrecruzam e essa comunicação entre as diversas culturas, permite que as criações do homem, como a língua, a música, a dança, a pintura, as manifestações folclóricas, os brinquedos, os hábitos e os costumes atravessem fronteiras, tanto de espaço quanto de tempo, garantindo sua circulação e manutenção.

A cultura é o elo que liga o indivíduo à vida social e precisa ter sentido e significado para ele. Ela é complexa, plural e se materializa

sob inúmeras formas e organizações, não devendo haver hierarquia entre elas, pois não há cultura melhor ou superior a outra. Existem diferentes culturas e todas têm sua importância. Elas possuem um caráter dinâmico, não estático, influenciando e sendo influenciadas pelo fato de que todas as pessoas e todos os grupos sociais possuem e produzem cultura, a partir de elementos específicos e também do entrecruzamento entre diferentes culturas.

No que se refere ao estado de Goiás, pode-se apontar como manifestações culturais típicas: a cavalhada, a catira, a folia de reis, a congada e o fogaréu; os causos; a Festa do Marmelo, os festejos juninos e os religiosos como a Romaria do Muquém e a festa em louvor ao Divino Pai Eterno; a culinária composta por arroz com pequi, galinhada, guariroba, empadão goiano, bolo de arroz, pamonha, angu, cural; o artesanato, que produz as panelas e potes de barro e os tecidos de tear; entre tantos outros.

Manifestações Artísticas

A arte é uma das manifestações culturais mais antigas da humanidade. Suas origens se confundem com a constituição de diferentes culturas, pois toda cultura sempre produziu arte, desde enfeitar o próprio corpo com tintas até o cinema em terceira dimensão. É impossível dissociar a relação entre arte e vida, bem como ignorar o papel vital que a arte exerce na vida das pessoas, visto que apenas os humanos agem conscientemente para produzir

determinado efeito estético sobre um modo de representação, produzindo arte.

Arte e humanidade estão estreitamente ligadas, já que arte é uma expressão humana. Concebida como dialética permanente entre a pesquisa e a criação, a formação e a realização, o invisível e o visível, a arte oferece a possibilidade de uma experiência artística pessoal autêntica.

A arte é uma atividade que demanda pesquisa, tentativas e aprofundamento. Não há atividade artística sem aprofundamento permanente da pesquisa e da formação, sem assumir riscos, sem imaginação, sem explorações e tentativas repetidas, sem um trabalho que, muitas vezes, não se vê, que não seja subsidiada por estudos e técnicas, adquiridas ou inventadas. Não há arte sem envolvimento, apropriação, criação. Ao se tomar como exemplo a música, pode-se afirmar que os sons e os silêncios só se tornam música se arranjados numa determinada estrutura, numa forma específica, tornando-os expressivos, pois eles por si só não têm sentido algum.

A arte é sempre a criação de uma forma, que pode ser estática ou dinâmica. As formas estáticas dizem respeito ao desenho, a pintura, a escultura e as formas dinâmicas se relacionam à dança, à música, ao teatro, ao cinema (DUARTE JR, 1994).

Seguem as definições das linguagens da arte abordadas nesse documento. Contudo, as

abordagens devem ocorrer numa perspectiva integrada, em situações em que tanto quanto possível uma linguagem coexista com a outra, se complementem, num diálogo sensível, aberto e criativo.

Artes visuais

Artes visuais é a designação dada ao conjunto de processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que tem a expressão visual como forma de comunicação. Elas estão relacionadas a estética, sendo materializadas ao longo do tempo nos mais diferentes contextos e resultam de explorações, diálogos e interações entre os mais variados elementos: culturas, pessoas, espaços, materiais etc.

Música

A linguagem musical consiste em combinações entre sons e silêncios que adquirem sentido e significado de acordo com os contextos, as interações estabelecidas, a sensibilidade subjetiva, os saberes, os valores e os demais elementos que compõem dada cultura. A produção na linguagem musical perpassa pela experimentação, percepção, reprodução e criação dos diversos materiais sonoros.

Teatro

O teatro é uma arte composta de uma multiplicidade de formas expressivas, perpassan-

do por linguagens da arte como a dança, as Artes visuais, a música etc. e se constitui de elementos tais como: tempo, espaço, personagens, plateia, cenário, iluminação, figurino, sonoplastia. O teatro é fundamentado na performance, realizada por um ator ou um conjunto de atores em um palco ou algo semelhante, em que se interpreta uma história ficcional ou não. Ele só se realiza plenamente em cena, com a presença do público, já que o espectador é coautor da obra, pois a contemplação é também um ato de criação, especialmente no teatro.

Dança

A dança é uma das formas de expressão e comunicação humana, que envolve o pensamento e o sentimento do corpo, articula cognição e sensibilidade. Como manifestação individual e/ou coletiva, produto cultural e de apreciação estética, colabora para a compreensão do corpo e de suas capacidades de se movimentar, expressar, comunicar e se relacionar com os outros.

Audiovisual

A linguagem audiovisual, de caráter híbrido, é composta por elementos sonoros - palavra, música, som - e visuais - forma, cor, textura, imagem, movimento etc. Diz respeito aos signos a serem percebidos simultaneamente pela visão e pela audição. Trata-se de um conjunto de códigos compartilhados pelas linguagens verbal, sonora e visual, que

pode ser captado e difundido por meio de imagens e de sons, combinados de diferentes maneiras. Também se compõe pelas relações que se estabelecem entre esses elementos/signos, tanto por quem produz como por quem aprecia a obra, em seus variados suportes: internet, cinema, televisão, clip, torpedos etc.

De acordo com Geertz (1997), o processo de atribuir aos bens artísticos um significado cultural, é sempre um processo local, fruto da cultura de determinado grupo humano. Também informa o autor que aquilo que é sentido e vivido por um indivíduo ou por um grupo não é transmitido ou perpetuado unicamente por meio da arte. Além da arte, muitas outras manifestações culturais contribuem significativamente nesse processo de atribuição de sentido.

Assim, pode-se afirmar que as manifestações artísticas estão sempre relacionadas ao contexto cultural, sendo derivadas de suas origens estéticas, de suas raízes étnicas, de suas funções sociais numa dimensão histórica. Isso pode ser percebido nas obras de grupos ou artistas goianos, tais como Cora Coralina, Bernardo Élis, Siron Franco, Américo, Goiandira do Couto, Veiga Valle, Marcelo Solá, João Bennio, Otávio Zaldiva Arantes, Silene Andrade, Cia de Teatro Nu Escuro, Quasar Cia de Dança, Ana Maria Alencastro Veiga Consort (Sinhá), Maria Angélica da Costa Brandão (Nhanhá do Couto), Ely Camargo, entre tantos, tradicionais e contemporâneos.

Sensibilidade e Criatividade

A sensibilidade é um modo de conhecimento que procura o imprevisível, a alegria, o humor, a invenção, que considera não apenas a rigidez ou o útil, mas também o prazer, o que é sensível, o que é apreendido pelo ser humano a partir dos cinco sentidos. A sensibilidade procura o equilíbrio entre a inteligência e o sentimento, pois o ser humano não é só razão, é movido também por sua afetividade. Ela é um campo de ricas possibilidades para nos conhecer e aprender o que realmente somos, ser o que se é (SURDI, 2018).

Por meio da sensibilidade, o mundo tem mais sentido e mais significado. Ela desenvolve a capacidade de ter atenção às coisas, a disponibilidade ao que é diferente, ao que é diverso de si, àquilo que não se conhece. A sensibilidade requer o exercício do olhar curioso, aberto, que se propõe a ver além daquilo que está posto, descobrir, inventar, criar e depois partilhar aquilo que até então era ignorado, desconhecido. Busca assegurar a convivência com a diferença sem hierarquizá-la e imprimir-lhe valor, contribuir para a quebra de estereótipos e para o rompimento de preconceitos, fazendo emergir uma maior tolerância com a diversidade.

Pela sensibilidade se institui atitude harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que sentimentos, imaginação e razão se integram, em que os sentidos e significados dados à vida são assumidos no agir cotidiano.

A instituição de Educação Infantil deve buscar despertar a sensibilidade humana, a percepção para os detalhes, para as sutilezas, auxiliando a criança na construção de sua visão de mundo e do outro e assim, ampliar suas relações, bem como perceber a natureza, a vida e as diversidades existentes entre os seres. Deve ainda incentivar o seu poder de criação e individualidade, ou seja, aquilo que a caracteriza como ser humano (SURDI, 2018).

A criança aprecia sentir o mundo. É ela quem toma parte do aprendizado e que cria o seu caminho para entender como a beleza pode ser sentida. O espaço e o tempo para que a criança participe devem ser maximizados, colocando-a no centro do processo educativo.

Ela, assim como todo ser humano, possui a capacidade de criar, de ser autoral. Mas, é necessário alimentar, subsidiar, incrementar esses processos autorais, incentivando-a a pesquisar, testar materiais, envolver-se, experimentar, evocar lembranças, construir e desconstruir objetos, testar sons, vivenciar possibilidades. Richter (2012, p. 89), ao discutir sobre o processo de criação, considera que a criança

[...] é provocada pelo mundo, desafiada em suas possibilidades de criar ao atribuir significados. Ninguém cria do nada e muito menos para nada. Criar é sempre complexificar, coordenar, combinar de forma nova a partir de uma provocação. Na

construção de noções, não basta apenas que a criança desenhe, pinte ou modele. Há que manipular e explorar, tendo em vista a satisfação prazerosa de uma intenção, de uma investigação.

Cada criança é única, particular e sua autoria se dará a partir de suas vivências e experiências, de seu repertório sociocultural, das experiências estéticas que lhe foram oportunizadas, do que ela conhece, do que ela teve acesso e da forma como foi construindo seu acervo artístico, histórico e cultural. Tudo isso em estreito diálogo com sua imaginação.

Quanto mais oportunidades de se defrontar com obras de artes de todas as linguagens, mais diálogos estabelecerem com ela e com seus sentimentos, mais elementos para compor seu repertório artístico as crianças terão, mais elementos em sua memória para resgatar, comparar, fazer apreciação estética, favorecendo a autoria e a ressignificação infantil, possibilitando que a criança atribua sentido a sua produção artística.

É preciso então rever os processos pelos quais a criança é exposta a estereótipos, que lhe impõe abrir mão de sua própria criação e linguagem, levando-a a consumir os padrões impostos pelos adultos.

Assim, são dispensáveis as formas padronizadas, muitas vezes usadas nas instituições: nas decorações feitas com EVA, isopor, TNT; nos painéis de personagens de desenhos anima-

dos; nos desenhos prontos em que a criança tem a função apenas de “colorir” os espaços; nas situações em que os adultos determinam à criança a forma como ela deve desenhar; nas músicas cantadas para ensinar comportamentos, impor silêncio, fazer fila; ou ainda quando fazem pontuações à criança baseadas em estereótipos como: “Você já reparou

que o céu é azul e as nuvens são brancas?” “Esta cor de pele não existe.” “Esta pessoa está flutuando? Onde está o chão?”.

Desse modo, a criança perde a possibilidade de exercer sua autoria e passa a reproduzir padrões e a consumir imagens estereotipadas, na perspectiva de agradar o adulto.

Em sentido contrário a estas intervenções, o professor deve fazer escolhas criteriosas e mediações significativas, partir do desenvolvimento da sensibilidade, da curiosidade, da criatividade e da investigação, favorecendo a autoria e a ressignificação infantil, para que a criança atribua sentido a sua produção artística.

3.3.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos

As instituições de Educação Infantil, a partir do planejamento de contextos de aprendi-

zagens, no que se refere a esse campo, podem promover, de acordo com o artigo 9º

das DCNEI (BRASIL, 2009), experiências que:

- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- VII – possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais que alarguem seus padrões de referência e de identidade no diálogo e no reconhecimento da diversidade;
- IX – promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.

Faz-se necessário que tais atividades oportunizem à criança o acesso as linguagens da arte: as Artes visuais, a música, o teatro, a dança e o audiovisual, buscando garantir a ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais, considerando a realidade de cada criança e também propiciando seu contato com outras pessoas – crianças e adultos – novas realidades e contextos e as culturas numa perspectiva mais abrangente.

As situações de aprendizagens promovidas pelas instituições de Educação Infantil possibilitam à criança se apropriar e produzir conhecimentos de diferentes naturezas – culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais, desenvolver habilidades e atitudes, assim como reafirmar valores. Na BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular para Goiás - Ampliado elas foram observadas nos campos de experiências e nos seus respectivos

objetivos de aprendizagens e desenvolvimento fundamentados nos 6 (seis) direitos. Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas foram organizados em torno dos seus conceitos centrais, no entanto, os objetivos referentes às Manifestações Artísticas foram agrupados observando a especificidade de cada uma delas. A coluna Sentidos, Saberes e Conhecimentos ficou com os con-

ceito: Manifestações Culturais; Sensibilidade e Criatividade; Manifestações Artísticas - Artes visuais; Manifestações Artísticas - Música; Manifestações Artísticas - Teatro; Manifestações Artísticas - Dança; Manifestações Artísticas - Audiovisual, conforme o quadro a seguir:

Quadro 15 – Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campo de experiências Traços, Sons, Cores e Formas			
Sentidos, Saberes e Conhecimentos	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Manifestações Culturais	(GO-EI01TS04) Conviver e participar de manifestações culturais de sua região, dentro e fora da sala de aula – festejos, culinária, artesanato etc.	(GO-EI02TS04) Conhecer, participar e relatar sobre as diferentes manifestações culturais de sua região, em momentos vividos dentro e fora da instituição.	(GO-EI03TS04) Conhecer e diferenciar as manifestações culturais de sua região das de outras localidades, reconhecendo suas características específicas, em momentos vividos dentro e fora da instituição.
Sensibilidade e Criatividade	(GO-EI01TS05) Vivenciar várias experiências com sons, imagens, palavras, movimentos, cores, dentro e fora da instituição.	(GO-EI02TS05) Desenvolver a capacidade de observar, de prestar atenção aos detalhes, de identificar o todo e as partes, no processo de apreciação de paisagens, objetos do cotidiano, artesanato, obras de arte.	(GO-EI03TS05) Acionar repertório de imagens, sons, palavras, movimentos, cores, para apreciar gravuras, esculturas, músicas, peças teatrais, filmes etc., por meio do estranhamento e do deleite.
	(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
	(EI01TS02-A) Experimentar diferentes suportes, papéis, telas, tecidos, madeiras, plásticos, paredes, chão, cerâmica e outros – na realização de suas primeiras marcas gráficas, usando instrumentos riscantes e tintas. (EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação – argila, massa de modelar – explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
	(GO-EI01TS06) Explorar diferentes materiais – papelão, plástico, madeira, carvão, lápis – percebendo suas características de diversas maneiras, ao rasgar, enfiar, amassar, molhar, morder, cheirar, dobrar, lamber etc.	(GO-EI02TS06) Manipular diferentes objetos – lápis, giz, carvão, gravetos, palitos, hidrocor, pincel, caneta – que deixam marcas em superfícies ou suportes variados, produzindo narrativas visuais.	(GO-EI03TS06) Conhecer várias possibilidades para realizar marcas gráficas e desenhos, em diferentes suportes, propondo novas combinações.

<p>Manifestações Artísticas</p> <p>Artes visuais</p>	<p>(GO-EI01TS07) Explorar e contemplar produções artísticas que contenham os elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – apresentadas em suportes variados, e/ou por meio de diferentes linguagens.</p>	<p>(GO-EI02TS07) Manusear diversos tipos de materiais, explorando os elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – em diferentes suportes, pedras, tecidos, objetos, próprio corpo, folhas, areia, produzindo narrativas visuais, sem que haja compromisso com a representação do real.</p>	<p>(GO-EI03TS07) Demonstrar conhecimento dos elementos visuais – ponto, linha, forma e cor – por meio de produções autorais e criativas de pinturas, gravuras, desenhos, colagens, esculturas e/ou fotografias, utilizando materiais variados.</p>
	<p>(GO-EI01TS08) Conviver com pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, fotografias de lugares significativos ou de obras de arte, incluindo as de artistas goianos instalados ou apresentados dentro e fora da instituição.</p>	<p>(GO-EI02TS08) Observar e dialogar sobre pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, fotografias de lugares significativos e de obras de arte, incluindo as de artistas goianos, expressando sensações e sentimentos provocados.</p>	<p>(GO-EI03TS08) Analisar obras de arte, incluindo as de artistas goianos a partir do diálogo com o(a) professor(a) e com outras crianças, identificando as diferentes técnicas utilizadas.</p>
<p>Manifestações Artísticas</p> <p>Música</p>	<p>(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>	<p>(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</p>
	<p>(GO-EI01TS09) Ouvir e apreciar diferentes ritmos e estilos musicais, incluindo os de sua região, por meio de diferentes possibilidades vividas dentro e fora da sala – cantadas pelos adultos ou por crianças, executadas em CD player, DVD, tocados em instrumentos musicais, assistindo a apresentações etc.</p>	<p>(GO-EI02TS09) Conhecer e apreciar ritmos e estilos musicais variados, incluindo os de sua região, em diferentes situações vividas dentro e fora da instituição, ampliando seu repertório musical.</p>	<p>(GO-EI03TS09) Reconhecer e identificar diferentes ritmos ou estilos musicais e os que mais lhe agradam, percebendo que suas preferências podem variar de acordo com o contexto e a intenção.</p>
	<p>(GO-EI01TS10) Reconhecer e brincar com diferentes fontes sonoras – o corpo, a água, os chocalhos, os potes, as tampas etc.</p>	<p>(GO-EI02TS10) Manipular diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais, percebendo suas particularidades nos processos de produção sonora e apreciação musical.</p>	<p>(GO-EI03TS10) Escolher fontes sonoras e/ou instrumentos musicais que podem ser usados em suas experiências, brincadeiras, encenações, festas, construção de uma banda, apresentações e produções musicais.</p>

Manifestações Artísticas Teatro	(GO-EI01TS11) Brincar com as possibilidades corporais, vocais e suas significações sociais, em situações que envolvam fantasias, indumentárias e adereços.	(GO-EI02TS11) Experimentar o jogo teatral interagindo com elementos cênicos: figurinos, adereços, peças de composição de cenários etc., imitando ou representando papéis.	(GO-EI03TS11) Compreender e utilizar os elementos cênicos: figurinos, adereços, peças de composição de cenários etc. em suas produções, dramatizações ou jogos teatrais.
	(GO-EI01TS12) Vivenciar experiências teatrais por meio da apreciação e imitação, em que estejam presentes formas animadas, brinquedos, objetos, sombras, luzes, cores, cenários etc.	(GO-EI02TS12) Apreciar e explorar a dramatização e jogos teatrais que permitam a vivência de gestos, falas, sons, na personificação de variados personagens, em diferentes situações do cotidiano.	(GO-EI03TS12) Criar de forma lúdica a apresentação de dramatizações e jogos teatrais, explorando as diversas possibilidades – corporal, vocal, verbal – na personificação de variados personagens, em diferentes tempos e espaços, ampliando suas formas de ser e estar no mundo.
Manifestações Artísticas Dança	(GO-EI01TS13) Perceber as sensações corporais, provocadas por um som, música e/ou objetos num determinado tempo e espaço.	(GO-EI02TS13) Experimentar e apreciar os elementos formais da linguagem da dança por meio das direções, dos níveis, das partes do corpo, das ações corporais, de apoios, do tempo (lento, moderado e rápido) e do peso (leve, firme e pesado) e suas variadas combinações.	(GO-EI03TS13) Ampliar a exploração do movimento e do jogo dançado a partir da improvisação, criação e combinação dos elementos da dança, entre eles: deslocamentos e imobilidade, caminhos, formas, tensões espaciais, cinesfera, espaço, tempo e fluência.
	(GO-EI01TS14) Vivenciar e imitar diferentes movimentações ritmadas e dançadas, de maneira lúdica e imaginativa.	(GO-EI02TS14) Criar livremente movimentos dançados, explorando a gestualidade do corpo.	(GO-EI03TS14) Conhecer e apreciar, de maneira contextualizada, alguns passos e modos de dançar das danças tradicionais, sociais e contemporâneas.
Manifestações Artísticas Audiovisual	(GO-EI01TS15) Vivenciar situações em que são utilizados dispositivos tecnológicos para a apresentação de obras audiovisuais: celulares, máquinas fotográficas, gravadores, projetores e filmadoras.	(GO-EI02TS015) Participar dos processos de decisão de utilização de elementos audiovisuais: o que fotografar, que fotografias apreciar, que sons gravar, que músicas ouvir, que cenas gravar em determinada situação, que filme ou desenho assistir etc.	(GO-EI03TS015) Utilizar recursos tecnológicos que possibilitem a criação audiovisual – fotografia, áudio, vídeos – em atividades contextualizadas, com o auxílio do(a) professor(a).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com acréscimos das redatoras da equipe da Educação Infantil BNCC-GO.

3.3.2. Organização da Ação Pedagógica

Ao professor de Educação Infantil está posto o desafio de se permitir aprender e desenvolver na convivência diária com as crianças e ter clareza de que seus próprios repertórios irão influenciar de maneira direta na ampliação dos repertórios das crianças. Nesse sentido, é necessário que rompa com seus próprios estereótipos, desenvolva e/ou amplie sua capacidade expressiva, brinque com diferentes materiais, suportes, instrumentos musicais, ouça muitas e diferentes músicas, contemple obras de arte, visite diversificados espaços de cultura, assista espetáculos, leia, se permita experimentar.

Também é preciso fazer mediações e intervenções que oportunizem a experimentação, a expressão infantil, bem como a apropriação por parte da criança, do patrimônio artístico e cultural produzido pela humanidade.

Ao professor também cabe ampliar os repertórios das crianças, o que pressupõe saber quais repertórios elas têm, conhecer sua realidade, o que lhes interessa, o que lhes chama a atenção. É preciso então saber: Que músicas as crianças conhecem? Quais ouvem com maior frequência? Quais são seus hábitos e costumes? Elas já visitaram algum espaço de cultura? Qual? Há algum artista em suas famílias? Participam de alguma manifestação cultural - congada, folia de reis, capoeira, banda de música, coral, grupo de dança, de teatro ou de circo?

A comunidade da qual a instituição faz parte pode e deve ser integrada ao processo de ampliação de repertório, convidando as pessoas para socializarem seus talentos na instituição, com as crianças e os adultos. Elas podem contar causos e histórias, cantar, tocar instrumentos musicais, ensinar um artesanato típico daquele ou de outro lugar, além de tantas outras coisas.

Se nessa comunidade houver algum grupo de teatro ou de dança, que ele seja convidado a se apresentar para as crianças na instituição, oportunizando a elas a observação do processo de montagem dos diversos elementos que compõem o espetáculo: cenário, iluminação, figurino, trilha sonora, o ensaio dos movimentos e das falas. Ou seja, que elas possam perceber todas as ações que culminam no espetáculo que é mostrado ao público.

Conduzidos assim, o teatro e a dança, nas instituições de Educação Infantil, não serão resumidos a práticas pedagógicas baseadas na reprodução de uma gestualidade sem sentido para as crianças, tais como os ensaios enfadonhos; dançar tentando reproduzir a letras das músicas na coreografia; no ensaio de passos ou ainda na memorização de textos que tenham uma apresentação como único objetivo. Às crianças será dada a oportunidade de viver a arte na perspectiva de processo, criativo e autoral, e não enquanto busca de um produto a ser entre-

gue, via de regra, aos adultos e que tão comumente deixam as crianças constrangidas, quando não, assustadas.

Outro aspecto a ser pensado e cuidado pelos profissionais das instituições diz respeito ao repertório musical que é usado no trabalho com as crianças. Há que se fugir da prática de oferecer a elas músicas e cantigas que já conhecem, usando o argumento de que elas gostam. É preciso oferecer o novo, o inusitado, o surpreendente.

Também é preciso lançar mão de recursos tecnológicos para fazer chegar às crianças outras manifestações artísticas e culturais às quais não seja possível garantir o acesso direto, em especial àquelas de reconhecido valor universal, regional ou local. Assim, pode-se:

- exibir filmes ou *slides* de obras arquitetônicas, pinturas e esculturas famosas ou não;
- expor gravuras e desenhos, além de fotografias de obras de arte ou de lugares significativos;
- apresentar vídeos de trechos de espetáculos de dança, de circo, de teatro;
- executar músicas de diferentes estilos e épocas usando televisão, datashow, aparelhos de CD etc.

Além disso, o trabalho desenvolvido pelas instituições deve se preocupar com a organização dos espaços, sua diversificação e também as formas como são usados. Tanto se pode garantir que as crianças usem os espaços disponíveis na própria instituição: a sala, os corredores, os pátios, os vãos, as áreas cobertas, quanto possam extrapolar as fronteiras desta. Que brinquem em pátios, quintais, bosques, jardins, praças, tenham acesso a outros espaços significativos, pois a convivência das crianças com as diferentes manifestações artísticas e culturais não pode ficar restrita ao ambiente e à convivência com as pessoas da instituição.

É preciso ir além do espaço circundante, garantir-lhes o acesso a outras pessoas, outras etnias, de diferentes grupos etários, de diferentes grupos sociais e a espaços culturais diversificados: monumentos, equipamentos públicos, museus, circos, teatros, cinemas, laboratórios, planetários, praças, jardins, parques, bibliotecas e outros lugares importantes da cidade, diversos shows e espetáculos, entre tantas outras possibilidades. Também é preciso garantir que os bebês participem dos passeios e outras ações realizadas fora da instituição.

A instituição é uma oportunidade singular de contato com a arte, em especial na Educação Infantil. Ela deve possibilitar que as crianças pisem o chão de mármore dos museus, que possam estar no mesmo ambiente que esculturas, quadros, instalações. Que possam

apreciar espetáculos de circo, de música, de dança e de teatro, experimentar as cadeiras estofadas, visitar bibliotecas e exposições, ouvir e cantar músicas, apreciar o silêncio, os sons da natureza e também de seu entorno, manusear livros e instrumentos musicais.

A instituição de Educação Infantil precisa ter, em seus diferentes espaços, as marcas de autoria das crianças que ali habitam. É importante que as produções delas estejam intencionalmente expostas nos mais variados lugares, dentro e fora das salas, contando as histórias vividas ali por adultos e crianças. Ser espaços de vida, marcados de histórias, cheios de memórias, afetos, aprendizagens e conquistas.

Podem ser expostos desenhos, modelagens, colagens, pinturas, instalações, fotografias, textos, brinquedos, objetos que expressem o que está sendo vivido por aquelas pessoas, naquele lugar, naquele tempo.

Periodicamente, fazer a substituição do que está exposto, não permitindo a permanência de materiais desgastados e ou estragados, assim como evitando que os observadores percam o interesse pelo espaço e o condicionamento do olhar sobre o cotidiano.

A organização dos tempos deve ser objeto de cuidado constante dos professores quando do planejamento e desenvolvimento de seu trabalho na instituição junto às crianças. O trabalho deve ser constante, cotidiano,

oferecendo às crianças o contato regular com a música, o teatro, o desenho, a fotografia, a pintura, a modelagem, a colagem, a dança, a expressão de uma maneira geral. Contudo, não se pode abrir mão do novo, do surpreendente, do inusitado, que podem encantar e mobilizar as crianças e os adultos envolvidos no processo.

Se a pintura acontece uma ou duas vezes ao ano, o contato com a tinta pode causar tamanha euforia nas crianças que a atividade pode se perder nesse contato. A tônica precisa ser a constância de oportunidade para vivências, experimentação com diferentes possibilidades, oportunizando descoberta, surpresa, familiaridade com os materiais e expressão.

Na organização das crianças há que se oportunizar momentos em que elas trabalhem em duplas, trios, pequenos e grandes grupos, além de momentos em que elas atuem sozinhas e, em outros, coletivamente. É preciso considerar o que e onde será realizado, que materiais serão disponibilizados e o tempo disponível. As crianças também podem e devem ser consultadas no que diz respeito a forma como vão se agrupar, ou não, para a realização de determinada proposta. Em cada tipo de organização das crianças são oportunizadas a elas interações específicas, possibilitando ainda o exercício da autoria, tanto individual quanto coletiva, compartilhada.

No que diz respeito a seleção e oferta de material, a premissa básica é a variedade, a

diversificação. Oferecer objetos sonoros, botões, sementes, terra, serragem, tesoura, potes. Escolher os suportes para as tintas, os pincéis, os rolos. Disponibilizar tintas – artesanais ou industrializadas – canetas hidrocor, lápis preto e de cor, instrumentos musicais, papeis, telas, carvão, giz pastel, giz para quadro, rolos, fitas adesivas, linhas, barbantes, cola, água, areia. Oportunizar diferentes suportes para os rabiscos, as marcas, os desenhos: paredes, livros, mesas, papelão, cadeiras, o próprio corpo e os suportes digitais.

No caso dos bebês, pensar em materiais que resistam a sua investigação, que não ofereçam risco a eles e tornem possível desenvolver o que foi proposto. Por exemplo, fixar o papel que será rabiscado na mesa ou no chão, com fita adesiva, para que não deslize enquanto a criança faz sua produção.

Às crianças deve ser garantida a oportunidade de experimentar, interagir, criar e aprender na relação com diferentes tipos de materiais. Que elas possam roçar os materiais em seu próprio corpo, provar, furar, amassar, rasgar, molhar, colar, dobrar, em movimento oportunizado, permitido, incentivado.

Muitas vezes as crianças querem tão somente realizar experimentações em superfícies, objetos, materiais (CUNHA, 2012). Brincar, arrastar, empurrar, sacudir, transformar e descobrir

o que é possível fazer com pincel seco ou cheio de tinta, uma flauta, um chocalho, uma lata cheia de sementes, uma câmera; com bolinhas-cravo, plástico-bolha, roupas, acessórios, fantasias, tecidos grandes e pequenos, caixas de papelão ou de plástico.

Para fazer mediações que efetivamente contribuam para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, o professor precisa conhecê-las profundamente. Observar as brincadeiras e as conversas ajuda a conhecer os costumes, as preferências e modos como as crianças pensam. Cabe ao professor, a partir de então, criar oportunidades para que as crianças experimentem cores, sons, traços e formas, fugindo de estereótipos, vendo com sensibilidade e pensando sobre o mundo.

Garantir a seleção e oferta de materiais diversificados, desafiando as crianças a fazer usos inusitados deles, permitir suas experimentações, promover a contemplação e a produção de imagens, movimentos, sons e músicas. Mostrar diferentes representações de um mesmo objeto, na instituição ou fora dela, analisar os traçados usados pelos artistas em seus desenhos, para que as crianças ampliem seu repertório visual e percebam que não existe uma única forma de desenhar, por exemplo.

Fazer perguntas que ativem a memória e agucem a criatividade:

- quando você ouviu esta música se lembra de alguma coisa? De quê?
- o que você pode fazer com esta fita adesiva, já que não há outra coisa para colar com ela?
- é possível pintar sem usar tintas compradas prontas?
- que tipo de som se pode produzir usando esses objetos?
- você consegue dançar diferente de seu colega?
- como se pode representar o personagem dessa história?
- o que pode ser usado para construir o cenário?

Além de oferecer materiais e deixar fazer, é preciso observar e dialogar com a criança, observar seus processos e produtos. Incentivar sua autonomia e investigação, promovendo seu protagonismo criador. Acreditar na criança e na sua capacidade é fundamental.

As mediações dos professores devem ser na perspectiva de ampliar o modo de ver, experimentar, registrar e imaginar o mundo, desenvolvendo possibilidades de criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão sobre traços, sons, cores e formas.

3.4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Toda criança, desde bebê, tem o direito de conhecer, experienciar, compreender e se apropriar da sua língua materna, tanto no que se refere a linguagem oral, falada ou por sinais (Língua Brasileira de Sinais - Libras), quanto no que diz respeito à linguagem escrita, convencional ou tátil (Braille), ou ainda, por outros sistemas simbólicos que têm como suporte à tecnologia assistiva.

A língua como instrumento de comunicação se caracteriza como atividade humana carregada de sentidos e significados compartilhados por determinado grupo social, que possibilita a constituição do sujeito e da sua

consciência, bem como, o desenvolvimento do pensamento e da imaginação.

A língua é um sistema simbólico que tem como função mediar a relação dos sujeitos com o mundo e com eles mesmos. Ela se apresenta por meio de signos, de regras, de convenções e de relações que constituem as funções psíquicas humanas, como a percepção, a memória, a atenção, a ação voluntária, a comunicação, o conhecimento, o raciocínio, a reflexão, a autorregulação do comportamento, a consciência e a afetividade. Portanto, sua apropriação é um processo complexo que necessita de mediação.

A compreensão e o uso da língua pela criança em diferentes situações comunicativas, entendidas como espaços de negociação de significados que levem a compreensão do que se diz, possibilita que ela desenvolva a sua capacidade de simbolizar, diversificando as suas maneiras de entender e interpretar a realidade.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta este campo de experiências abordando conceitos centrais que permitem apreender o processo de apropriação da língua materna pela criança, bem como suas formas de expressar leituras, compreensões, percepções e sentimentos sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesma, conforme segue:

Quadro 16 – Campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

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

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

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, (BRASIL, 2017).

É inerente a esse campo de experiências a discussão sobre um dos grandes desafios da Educação Infantil, refletir e entender qual é o papel desta etapa da Educação Básica no processo de compreensão, uso e apropriação da língua materna pela criança.

Dessa forma, este campo de experiência tem por objetivo abordar a articulação entre a escuta, a fala¹⁹ e o pensamento, o desenvolvimento da imaginação, a relação da língua materna com as culturas orais e escritas e a importância da literatura no processo de constituição do sujeito.

Escuta, Fala e Pensamento

Aprender a escutar, a organizar o pensamento e a materializá-lo por meio da fala, emitindo ideias, sentimentos, desejos, necessidades, posicionamentos e argumentos, diante de ações, de fatos, de acontecimentos e de conhecimentos é uma atividade essencialmente humana e um dos principais aprendizados da criança.

Escutar, falar e pensar tem origens diferentes no processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança, mas um influencia no desenvolvimento do outro e num determinado momento passam a ser coincidentes.

Escuta é o acolhimento e a compreensão do que o outro tem a dizer por meio de suas diferentes expressões – gestual, sonora, oral,

escrita e gráfica. Exige sensibilidade, disponibilidade e capacidade de conexão ao outro, por meio da empatia, do desejo e do interesse em interpretar o que está sendo dito. Compreendida num sentido amplo envolve o contexto em que a situação comunicativa acontece, a entonação de voz, os olhares, a postura corporal, as vestimentas, o local onde ela ocorre.

Escutar pressupõe, em diferentes situações comunicativas presentes no cotidiano, desenvolver as capacidades de prestar atenção, de antecipar sentidos, de fazer conclusões, de saber respeitar a opinião e a vez do outro, de articular o pensamento e de se expressar para manter o diálogo.

A fala se constitui na transposição de sons, gestos e silêncios, em palavras, em discurso humano (OLIVEIRA, 2018), quer seja na forma oral ou em sinais. Aprender a usar o vocabulário de uma língua é um processo complexo, porque os gestos, os balbucios devem ser transformados em signos linguísticos, acordados coletivamente, que, organizados em diferentes gêneros textuais, permitem a comunicação entre os sujeitos.

De acordo com Goulart e Mata (2016), a criança quando chega ao mundo, antes mesmo de nascer, já é referida pelos familiares e pelas pessoas que convivem com a mãe quando conversam com ela ainda na barriga. Ou seja,

desde a concepção, a criança já faz parte de um grupo social, que possui determinados hábitos, costumes e uma língua.

Assim, é nas interações cotidianas com essa língua, que se materializa por meio da palavra, compreendida como meio de comunicação e como um conceito e uma generalização (VIGOTSKI, 2000), que a criança aprende a falar e que o mundo é apresentado, nomeado e significado para e por ela. Segundo, o autor citado, a palavra constitui a consciência e é o elo entre a fala e o pensamento.

O pensamento constitui-se numa ação do intelecto, que possibilita representar mentalmente conhecimentos, fatos, ideias, opiniões, sentimentos, desejos, necessidades, interesses e emoções. Sua materialização ocorre por meio da palavra, de forma que, pensamento e palavra possuem uma relação indissociável e interdependente, mesmo que, em sua origem, os seus processos não sejam coincidentes.

Essa interrelação entre pensamento e palavra se dá por meio dos significados, que são conceitos estabelecidos socialmente e que permitem a comunicação e o diálogo entre as pessoas. No entanto, os significados modificam-se ao longo do processo de aprendizagens e desenvolvimento de cada sujeito. Para uma criança de dois anos o significado de uma palavra é bem diferente do que quando maior ou na fase adulta.

¹⁹ O uso dos termos “fala” ou “palavra” neste documento se refere a expressão do sujeito por meio da linguagem oral ou da Língua Brasileira de Sinais.

Pode-se citar, por exemplo, a palavra moradia que significa local onde as pessoas habitam para se proteger do sol, do frio ou da chuva. Para uma criança pequena suas referências serão as casas das pessoas com quem convive, conforme cresce esse conceito é modificado, à medida que estuda sobre os diferentes tipos de moradia da sua época e de outras, conhecendo e visualizando variadas imagens.

Isso ocorre porque, os significados são construídos a partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos na interação com o outro e com o que significa as palavras em situações concretas.

Como a criança aprende a escutar, a falar e a pensar? De que forma esses processos são desenvolvidos?

A princípio, a criança se manifesta por meio de choros, balbucios, risadas, gritinhos e expressões faciais. Essas são suas formas de interagir com o mundo, na busca de apreendê-lo.

Dessa forma, a criança percebe o mundo por meio do olhar, dos movimentos corporais, do toque, do cheiro, da experimentação de diferentes sabores, texturas, percepção dos sons e dos silêncios, do diálogo e da interação com o outro. Mas, só perceber o mundo não é suficiente, é preciso que alguém o interprete para que ela possa significá-lo. Transformar o sentir, o perceber, o explorar em linguagem, portanto em significados e sentidos, é o que torna o mundo compreensível para a criança.

Como a criança decifra e interpreta o mundo? Nas relações sociais. Desde que nasce ela se empenha em compreender os signos utilizados pelos humanos ao seu redor e procura apropriar-se deles para se fazer entendida pelos outros. Ao chorar, a mãe, ou o outro adulto que cuida da criança, interpreta esse choro como desconforto dizendo “Está com fome? Quer papá, querido?” ou “Quer colinho? Quer sair desse berço? Venha com a mamãe!”. Ao realizar essa ação, transforma em palavras esse incômodo da criança e dá sentido as suas expressões, por meio desse gesto de empatia. Ou seja, essas expressões ganham intencionalidade a partir das interpretações e reações dos outros perante elas, que, além de traduzir em palavras as sensações do bebê pode ainda oferecer seu colo, seu carinho, seu olhar, sua raiva e irritação.

Com o tempo e as constantes significações que o adulto vai dando aos gestos, expressões faciais, choros dos bebês no dia-a-dia, eles vão aprendendo a interpretar suas próprias sensações corporais elaborando representações sobre as situações vivenciadas e desenvolvendo a capacidade de pensar e de se expressar.

Assim, aprender a acalmar, a chorar mais alto, a esperar, a sentir-se querido ou rejeitado, a balbuciar, a produzir as primeiras palavras com significados difusos relativos aos contextos situacionais - qué, dá, bô - , a combinar palavras iniciando o processo de gramaticalização, flexão e sintaxe - qué aua, dá neném, fazi cocô - e, gradativamente, descobrir que

tudo tem um nome e que há uma certa estabilidade nos significados das palavras é muito complexo para a criança e, a isso, se denomina o desenvolvimento da fala.

Vygotsky (2000), ao abordar o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança, esclarece que a criança no início do processo de verbalização tem a necessidade de falar enquanto age. Isto é, enquanto a criança realiza algo, ela diz para si mesma, o que está fazendo. Vygotsky denomina essa fala, como organizadora do pensamento e da ação da criança.

À medida que planeja mentalmente suas ações, a criança elabora o seu discurso interior, que se configura como o início do pensamento de forma mais elaborada. Começa, então, a verbalizar para o outro o que faz. O autor citado, denomina esse processo de fala comunicativa.

Ao distinguir a fala para si da fala para o outro, a criança materializa o pensamento na palavra e ao mesmo tempo, pode modificar o seu pensamento ao verbalizá-lo. Assim, apropriar-se da linguagem oral é mais do que apreender um idioma, é apropriar-se de formas de expressão e comunicação, formas estas que constituem o pensamento e a imaginação.

A criança amplia seus conhecimentos, desenvolve novas estruturas linguísticas e aprende a construir narrativas a partir da qualidade, da quantidade e da variedade de situações comunicativas com as quais ela convive. Nesse processo, passa das nomeações, para as des-

crições de fatos e de situações até conseguir construir narrativas mais elaboradas com uma sequência lógica e autoral.

A criança surda se apropria do significado de expressões, objetos, situações, fatos, acontecimentos, por meio da palavra proferida pelos gestos. É importante ressaltar, que uma vez detectada a surdez, a criança e a sua família tem o direito de se apropriarem da Libras. Quanto mais cedo essa língua for inserida no processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança, mais possibilidades de significação do mundo ela terá.

A ampliação do vocabulário e o domínio progressivo do uso das palavras em situações comunicativas, utilizando estruturas linguísticas cada vez mais elaboradas, se dará com a promoção de interações com as diferentes linguagens. Isto é, a criança produz e se apropria da língua quando chamada a falar, a dizer ou contradizer, a escutar/ouvir, a descrever, a contar/narrar, a opinar, a concordar ou discordar, a argumentar, a propor, a definir, a compreender e participar efetivamente do mundo.

Na relação com todas as crianças, sejam surdas, cegas, com paralisia cerebral, transtorno ou síndrome que interfere na produção e apropriação da língua materna, o desafio é construir formas de compreender suas emoções, suas formas de significar e interpretar o mundo e de se fazer compreendido por elas, a fim de garantir o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação.

Imaginação

O que é imaginação? Qual sua importância para o processo de aprendizagens e desenvolvimento? Diferente do que se costuma acreditar, a imaginação não é, necessariamente, sinônimo de fantasia, no sentido de pensá-la como algo fora da realidade. A fantasia se constitui de uma combinação de elementos retirados da realidade vivida que são transformados e reelaborados pela imaginação.

Isso significa, que a imaginação é um processo de invenção, de descobertas e de criação que, apoiado na realidade e na produção cultural, ou seja, no que foi vivido anteriormente pelo sujeito, permite a ele fazer recombinações e (re)elaborações produzindo algo novo, quer seja um objeto externo ou uma construção da mente ou da emoção (VIGOTSKI, 2009).

A imaginação é fundamental para a sobrevivência da espécie humana, porque sem ela não seria possível a construção do mundo sociocultural, uma vez que, tudo que não pertence ao mundo natural consiste em produção humana desenvolvida a partir da sua atividade criadora. Por isto, só existem casas, carros, aviões, submarinos, tanques de guerra, armas etc., porque alguém teve a ideia e usou a imaginação para criá-los.

Diante da sua importância, o desenvolvimento da imaginação deve ser uma ação valorizada e garantida nas instituições de Educação Infantil. Isso se dará à medida que as ações

pedagógicas forem as mais variadas possíveis, envolvendo as diferentes linguagens e os conhecimentos do patrimônio da humanidade, assim como, a criança ter liberdade para experimentar, manusear diferentes materiais, texturas, (re)organizar espaços e objetos, expressar suas ideias, sendo autorais em seus posicionamentos e em suas produções, quer sejam textos orais, desenhos, escritas etc.

Nessa perspectiva, para a criança imaginar e criar é necessário conhecer, significar, imitar, sentir, cheirar, provar, apalpar, se emocionar. Desse modo, se alguém propuser a uma criança que imite um cachorro, ela terá que evocar na memória, imagens, cheiros, sons emitidos, filmes assistidos e vivências que teve com esse animal, para que possa ter uma imagem mental de um cachorro. Logo, terá que ter conhecido um antes, senão pessoalmente, por meio de representações imagéticas.

Quanto mais experiências tiver com cachorro, mais saberá que é um animal que se apresenta de diferentes formas, pequeno-grande, calmo-agitado, manso-bravo, peludo-pouco pelo. Assim, a criança terá a sua disposição, diferentes elementos para realizar a imitação. O mesmo ocorre no processo de representação gráfica do cachorro, no desenho, na pintura, em telas, computadores, tablets, papéis etc.

Nas brincadeiras de faz de conta, a imaginação e a fantasia expressam a capacidade da criança de imitar o real, mas não da forma como foi vi-

venciado, e sim, com vários elementos diferentes, resultantes da sua criação. Esse processo, de imaginar e de fantasiar, auxilia a criança a compreender a realidade e os diferentes papéis que os sujeitos ocupam nos grupos sociais.

Assim, a criança, ao recordar e reviver suas experiências em diferentes contextos, cria novas combinações e possibilidades de interpretar e representar o real, de acordo com seus desejos, suas necessidades, seus afetos e suas emoções. Em síntese, a matéria-prima para a imaginação criadora é a memória das experiências vividas proporcionada pela participação efetiva da criança em práticas sociais.

Língua Materna e suas Relações com as Culturas Oraís e Escritas

A apropriação e a compreensão da língua materna, como já mencionado, é um processo complexo e acontece por meio das interações que ocorrem nas práticas sociais, a partir da utilização da linguagem verbal, que corresponde a linguagem oral e a linguagem escrita.

Essas duas linguagens, se interrelacionam, mas não são iguais, possuem características próprias e saberes específicos que as definem. Ambas são importantes e necessárias para a construção cultural de um povo e para a organização da vida coletiva.

Contudo, dependendo da constituição dos grupos sociais uma linguagem pode ser

mais valorizada e utilizada que a outra. Em determinadas comunidades basta a palavra proferida oralmente, para ser realizada uma transação comercial, em outras, é necessário contrato com assinatura para que o negócio se efetive. Esses diferentes usos da linguagem verbal não podem levar a consideração de que uma linguagem é superior a outra.

É preciso ressaltar esse aspecto, porque, em sociedades em que a escrita é utilizada de forma sistemática há uma tendência em não valorizar a linguagem oral. Na organização da ação pedagógica das instituições de Educação Infantil, a linguagem verbal, deve ser trabalhada, com igual importância no processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, por meio das culturas oraís e das culturas escritas. Mas, o que elas significam? O que diferencia uma da outra?

Culturas Oraís

As culturas oraís consistem nos saberes, fazeres e conhecimentos produzidos pelos grupos sociais e que são repassados de geração a geração por meio da linguagem oral, compondo sua memória e identidade.

Nos processos de socialização e apropriação desse repertório cultural, são utilizados causos, fábulas, parlendas, provérbios, contos, versos, parábolas, canções, mitos, rezas, representações em folguedos, encenações, como uma forma de entender a realidade, seus fenômenos e acontecimentos.

Esses gêneros textuais, geralmente, são repassados boca a boca e não há um autor em específico, porque à medida, que o outro se apropria, elementos são retirados ou acrescentados de acordo com sua realidade, tendo muitas variações para um mesmo texto falado. Assim, autoria é denominado como de “domínio popular”, uma vez que, pertence à memória e à cultura de um grupo.

Uma das características da linguagem oral é a variedade linguística utilizada pelos sujeitos nas situações comunicativas, devido a diversidade de contextos, de intenções e de usos da língua, na maioria dos casos, a proximidade dos interlocutores pela presença física do outro, possibilitando esclarecer melhor ou repetir o que foi dito, perceber os gestos de quem está falando e a entonação da voz - sugestão, pedido, ordem, ameaça, conversa -, bem como estabelecer uma referência comum para o que está sendo dito. Diferente da linguagem escrita, em que o texto tem que ser o mais claro possível para que o outro compreenda o significado, porque o leitor não terá a presença física do autor.

A linguagem oral é composta por situações comunicativas informais e também, por situações públicas de comunicação oral, em que há registros que a precedem e o monitoramento da fala enquanto é proferida, como em palestras, conferências, mesas redondas, debates, apresentações temáticas, seminários, programas de rádio, de televisão, do YouTube. Considerar a linguagem oral nessa

totalidade significa reafirmar que, tanto em situações comunicativas formais quanto informais, há intencionalidade no dizer, não sendo, portanto, uma ação espontânea.

Na linguagem oral, o escutar, o falar, o repetir, o imitar e o observar são fundamentais, para que os sujeitos sejam capazes de se comunicar. Nas instituições de Educação Infantil essas aprendizagens podem ser promovidas quando a criança é incentivada a: dialogar com outra; se expressar nas rodas de conversas; socializar com outras turmas o que foi aprendido; transmitir recados; recontar histórias; recitar parlendas, versos, poemas, trava-línguas; brincar de faz de conta, em que ela tem que se colocar diante do outro - posto de gasolina, táxi, pet shop, feiras, caixa de supermercado, médico-; elaborar, com auxílio do(a) professor as notícias faladas da turma ou da instituição para serem socializadas com as famílias; entre tantas outras situações.

A criança que tem a possibilidade de expressar desejos e sentimentos, de desenvolver sua capacidade de argumentação, de dar respostas, de questionar, de avaliar fatos, situações, sem reprimendas dos adultos, desenvolve autoconfiança e maior segurança para se posicionar diante dos outros.

Culturas Escritas

Cultura escrita, de acordo com Galvão (2016), se refere ao lugar simbólico e material que a escrita ocupa em determinado grupo social.

Ou seja, está relacionada a importância e ao valor atribuído pelos sujeitos a escrita, bem como a sua utilização no dia a dia.

A escrita é valorizada de forma diferente pelas pessoas, a depender dos costumes, valores, hábitos e organização dos grupos sociais aos quais elas pertencem, sendo necessário utilizar a terminologia no plural, "culturas escritas", para contemplar essa diversidade.

Por que é importante para o professor compreender o que são as culturas escritas e no que elas influenciam no desenvolvimento da ação pedagógica com as crianças?

A criança, desde bebê, participa de práticas sociais, em que a leitura e a escrita se fazem presentes, porque vive em uma sociedade organizada por e a partir da linguagem escrita, denominada grafocêntrica. No entanto, como já foi apontado, a forma como essa participação se efetiva está relacionada aos modos como sua comunidade utiliza a escrita. O que lê e escrevem? Quando e para que usar a leitura e a escrita? Quais gêneros textuais são mais comuns e com quais suportes opera?

As respostas a essas questões indicam que em sociedades complexas e heterogêneas, o espaço do escrito envolve relações de poder, é múltiplo, desigual e se transforma permanentemente. As instituições de Educação Infantil têm um papel fundamental no processo de possibilitar à criança o conhecimento e a participação em diferentes práticas sociais em

que o escrito tem uma função real, buscando equiparar suas oportunidades, assim como, entender o significado e a importância que o escrito ocupa no dia a dia dela, garantindo a compreensão das culturas escritas, para que, desde pequena se aproprie do como se escreve, para que e para quem se escreve.

Nessa perspectiva, qual é o papel da Educação Infantil no processo de compreensão e apropriação da linguagem escrita?

Nas DCNEI/2009 (Parecer CEB n. 20) é afirmado que a criança tem interesse pela linguagem escrita, antes mesmo do trabalho formal realizado pela instituição de Educação Infantil e apresenta que

Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e 'textos', mesmo sem saber ler e escrever. (p.94)

Diante dessas indicações, apresentadas num documento de caráter normativo, o papel da Educação Infantil no processo de apropriação e de compreensão da linguagem escrita é de:

- propiciar a participação das crianças em práticas sociais de leitura e de escrita de for-

ma a favorecer a compreensão dos seus usos e funções na sociedade;

- proporcionar às crianças, desde bebês, a apreciação e a convivência diária e sistemática com a contação e a leitura de histórias, ampliando seu repertório literário e o conhecimento de autores e ilustradores variados;
- favorecer por meio da organização de tempos, espaços e materiais que as crianças explorem e brinquem, utilizando objetos que fazem parte das culturas escritas, como embalagens, cadernetas, livros, agendas, lápis, canetas, revistas, jornais, folders, caixas, buclas de remédios, cadernos;
- possibilitar às crianças, mediadas pelo professor, a leitura e a escrita de forma espontânea²⁰ e convencional, de gêneros textuais variados, em que elas possam compreender sua estrutura, bem como os diferentes suportes que podem ser veiculados, inclusive o digital, de acordo com a intenção comunicativa;
- aguçar o interesse e a curiosidade das crianças pela leitura e pela escrita, por meio de situações comunicativas reais, em que elas possam iniciar a compreensão das regras do Sistema de Escrita Alfabético, como por exemplo, que se escreve de cima para baixo, da esquerda para a direita, que são utilizadas letras para escrever e não outros símbolos etc.

Portanto, é necessário reafirmar que a Educação Infantil tem o papel de oportunizar à criança a compreensão dos diversos usos e funções que a escrita tem na sociedade, a percepção de regularidades, como as citadas e a estrutura formada por letras e sinais gráficos. Cabe ainda ressaltar que a linguagem escrita deve ser trabalhada com a mesma importância das demais linguagens – visuais, corporal, gráfica, musical, audiovisual etc. – em contextos reais e significativos.

A tarefa do Ensino Fundamental é a alfabetização *stricto sensu*, sendo compreendida como processo de apropriação, compreensão e efetivo uso do complexo Sistema de Escrita Alfabético a partir de um trabalho pedagógico explícito e sistemático no entendimento do seu funcionamento, suas regularidades e irregularidades.

Diante da definição do papel da Educação Infantil, cabe perguntar: como as crianças participam de práticas de leitura e de escrita? Crianças pequenas lêem e escrevem, o que e como lêem e escrevem?

Todas as crianças lêem o mundo desde o ventre da mãe. Lêem vozes, sons, expressões faciais, cheiros, temperatura do ambiente, humor de quem cuida delas, colo, gestos de carinho, afago, irritação e rispidez. À medida que essas leituras vão sendo feitas, elas bus-

cam interpretá-las e vão atribuindo sentidos ao que lhes acontecem.

Quando, no momento da troca, o professor se coloca à disposição da criança, mantém contato visual, acolhe os gestos que ela faz de estender o braço e tentar tocar o seu rosto, e esse se aproxima, confirmando o toque que ela busca e conversa com a criança, ele estabelece um diálogo e possibilita a descoberta da linguagem. Todas as expressões, visuais, táteis ou sonoras, que forem ofertadas às crianças funcionam como 'livro', material a ser lido e interpretado pela criança e pelo adulto.

Assim, compreende-se leitura num sentido amplo, em que a leitura de mundo, como já afirmava Paulo Freire, precede a leitura da palavra, sendo a leitura relacionada à compreensão dos signos linguísticos, extensão e consequência, dessas diferentes leituras.

Nesse sentido, é importante ressaltar que outros gêneros textuais e suportes tem surgido, com o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais no dia a dia, exigindo novas formas de leitura.

É função das instituições de Educação Infantil e dos (as) professores (as) proporcionarem à criança, desde bebê, que participe de variadas práticas de leituras e de registros, em

²⁰ A escrita espontânea se refere aos registros gráficos das crianças – rabiscos, garatujas, bolinhas, símbolo, números, letras – realizados de forma mais livre e com a intenção de escrever. Nesse processo, elas mobilizam seus conhecimentos para compreender como se escreve, elaborando ideias, teorias a respeito do funcionamento da escrita alfabética.

que tenha possibilidade de expressar opiniões sobre o que gostou ou não, qual personagem gostaria de ser, se fosse o autor qual final seria dado à história, de brincar com palavras por meio de rimas e aliterações, de conversar sobre quais estratégias utiliza para ganhar em jogos eletrônicos, entre outras.

De acordo com Vygotsky (2000), a escrita por ser uma representação simbólica não pode ser compreendida de forma dissociada de outras linguagens. O seu processo de apropriação tem origem muito antes da criança conseguir escrever de forma convencional utilizando letras, porque a produção de textos por meio de signos inicia-se pela criança a partir da utilização do próprio corpo com gestos indicativos e expressões corporais que são interpretadas pelo outro e que posteriormente, são incorporados aos desenhos e as brincadeiras de faz de conta.

Essas diferentes representações utilizadas pela criança (gestos, desenho, faz de conta), somadas as vivências com pinturas, colagens, modelagens, utilização de letras e outros símbolos, imagens e situações vividas, observadas ou imaginadas lhes possibilitam criar textos orais que podem ser escritos por ela de forma espontânea ou ditados para um escriba transcrever.

De acordo com essa perspectiva, a criança, desde bebê, é capaz de produzir textos, de deixar marcas, portanto, lê e escreve de formas variadas, até o momento em que suas marcas, se constituem em signos linguísticos

acordados socialmente expressos na forma de uma escrita convencional.

Para tanto, é preciso que a criança perceba a importância e a necessidade de aprender a escrever, sendo fundamental que ela participe de situações comunicativas em que a linguagem escrita é utilizada, como: escrita de bilhetes para as famílias; identificação de brinquedos, de objetos da sala e de pertences pessoais; produção de cartazes para socializar com outras crianças o que está sendo aprendido; lista de histórias favoritas; produção de poemas para recitar num sarau; produção de livro da turma com recontos de histórias; entre outras.

Literatura

A literatura se apresenta como possibilidade do leitor vivenciar a alteridade, deslocar-se para viver outras vidas, outros mundos imaginários novos e surpreendentes. Possibilita, assim, um conhecimento mais profundo do humano ao aproximar o leitor dos sentimentos, das emoções, das situações, dos questionamentos, das inquietações trazidas pelo outro (personagem, contexto), enriquecendo sua própria experiência. Pela capacidade de potencializar processos de humanização, a literatura será tratada nesse documento como direito inalienável do sujeito ao acesso, fruição e apropriação.

Ítalo Calvino (1990) aponta algumas características da literatura que auxilia o leitor, nesse caso a criança, no processo de humanização:

- a **leveza** do texto literário é a possibilidade de tratar de temas complexos e difíceis como a violência, a morte, a separação, o abandono, o desprezo, de forma artística, colocando a criança na dimensão do sensível, permitindo que ela elabore o assunto a partir de uma outra lógica;

- a **exatidão** é a capacidade que o texto literário tem de organizar as palavras de forma concisa e precisa para expressar pensamentos, raciocínios, ideias, emoções;

- a **rapidez** está vinculada ao tempo literário, que não é cronológico, porque pode se passar muitos anos de um parágrafo para outro ou pode imputar à criança a espera para saber o que vai acontecer. Apresenta, também, sucessão, ordem, simultaneidade;

- a **visibilidade** é a característica que oportuniza a imaginação do narrado, a criação de cenários e a corporificação de personagens, despertando-lhe sentimentos e sensações reais. Também inclui a relação entre o texto e a ilustração que provoca leituras dos não ditos e novas interpretações;

- a **multiplicidade** revela os mistérios presentes na literatura como ser um e muitos ao mesmo tempo, ser a princesa ou o príncipe e ser a bruxa malvada. Viver várias vidas se tornando outros, enriquecendo a própria existência;

- a **consistência** está relacionada à qualidade do que é oferecido ao leitor, as escolhas dos temas, dos livros e das formas como serão tratados.

Nesse sentido, pensar o trabalho com a literatura nas instituições de Educação Infantil implica superar uma visão instrucional e pragmática, na qual lê-se para ensinar as letras ou para a criança aprender a se comportar.

Compreendê-la como lugar: de relações; de brincadeiras; de produção de sentido e significados compartilhados; de conhecimento de si e do outro; de constituição da subjetividade e de sentimento de pertença; de ampliação das experiências com a cultura escrita; é a possibilida-

de de efetivar um trabalho diferenciado com a literatura, na perspectiva de garantir esse direito inalienável do sujeito, de se tornar mais humano por meio de escritos e imagens de outrens.

A literatura é capaz de deslocar o leitor/ouvinte quando provoca emoções, risos e choros, quando promove o diálogo entre o leitor/ouvinte e a obra por meio das ilustrações, da forma como o texto é organizado no livro, das expressões, metáforas, rimas e aliterações usadas pelo autor, provocando efeitos de sentidos.

Em síntese, a leitura literária não é adorno, nem entretenimento para acalmar e divertir as crianças, muito menos um servir de pretexto ou instrumento de ensino da língua escrita ou de outros conteúdos. Ela possibilita o conhecimento de si e do outro, a ampliação do que já sabe do/sobre o mundo, a organização de experiências pela palavra, a imaginação, a criação, o pensamento, a emoção, a apreciação estética dos textos verbais e visuais e suas interlocuções.

3.4.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos

As instituições de Educação Infantil, a partir do planejamento de contextos de aprendizagens, no que se refere a esse campo, podem promover, de acordo com o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), experiências que:

- II – favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.

A promoção dessas experiências, pelas instituições de Educação Infantil, possibilita à criança se apropriar e produzir conhecimentos de diferentes naturezas – culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais, desenvolver habilidades e atitudes, assim como reafirmar valores. Na BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular para Goiás - Ampliado elas foram observadas nos campos de experiências e nos seus respectivos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento fundamentados nos 6 (seis) direitos. Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do campo de experiências Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação foram



organizados em torno de dois conceitos centrais: Culturais Orais e Culturas Escritas. Entende-se que os demais conceitos - Escuta,

Fala e Pensamento; Imaginação e Literatura, perpassam os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento desse campo, não sendo

necessário acrescentá-los à coluna Sentidos, Saberes e Conhecimentos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 17 – Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campo de Experiências Fala, Escuta, Pensamento e Imaginação			
Sentidos, saberes e conhecimentos	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Culturas orais	(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01-A) Conhecer o próprio nome como elemento de sua identidade, reconhecendo-o em seus objetos pessoais. (EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01-A) Identificar e escrever seu nome, conhecendo sua história e significado. (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
	(GO-EI01EF10) Associar nomes de pessoas, objetos, materiais e utensílios presentes no campo visual.	(GO-EI02EF10) Nomear e solicitar, oralmente ou em Libras, pessoas, objetos, brinquedos, materiais, utensílios etc.	(GO-EI03EF10) Estruturar narrativas de situações vividas, utilizando objetos, brinquedos, fantoches, materiais e utensílios do cotidiano, explicitando características dos personagens e o enredo da história.
	(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06-A) Relatar de forma oral ou em Libras, fatos, acontecimentos de sua vivência, expressando sentimentos, ideias e opiniões. (EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06-A) Recontar, oralmente ou em Libras, histórias da sua preferência, em diferentes contextos, rodas de conversas, festival de contadores de histórias etc. (EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
	(GO-EI01EF11-A) Vivenciar situações comunicativas, em que expressões faciais de alegria, tristeza, raiva, medo, são utilizadas. (GO-EI01EF11) Reconhecer as expressões verbais – cumprimento, admiração, susto etc. – mais utilizadas nas interações cotidianas na instituição educacional e na família.	(GO-EI02EF11-A) Relacionar as expressões gestuais com as verbais, entendendo o contexto da situação comunicativa. (GO-EI02EF11) Utilizar expressões verbais mais usuais do seu grupo social nas interações cotidianas, ampliando seu vocabulário e formas de expressão.	(GO-EI03EF11-A) Perceber diferenças gestuais e as variações da língua em grupos sociais diversos. (GO-EI03EF11) Identificar e comparar expressões gestuais e verbais do seu grupo social com expressões de outros grupos, comunidades, regiões e povos.

	(GO-EI01EF12) Vivenciar diferentes situações, festivas, esportivas, artísticas, culturais, percebendo as linguagens que caracterizam essas situações.	(GO-EI02EF12) Conhecer e identificar as linguagens e expressões que definem diferentes situações em contextos variados.	(GO-EI03EF12) Utilizar expressões próprias de determinadas situações, alterando o seu discurso de acordo com o contexto.
	(GO-EI01EF13) Participar de brincadeiras que envolvam rodas, canções de ninar, acalantos e lengalengas.	(GO-EI02EF13) Participar e propor brincadeiras que envolvam canções de ninar, acalantos, lengalengas, cantigas de roda, travas-língua, parlendas.	(GO-EI03EF13) Propor e criar brincadeiras que envolvam canções de ninar, acalantos, lengalengas, cantigas de roda, travas-língua.
	(GO-EI01EF14) Repetir trechos de músicas, histórias, com apoio de gestos, objetos e/ou imagens.	(GO-EI02EF14) Memorizar músicas, quadrinhas, parlendas e recontar histórias com apoio de gestos, objetos e/ou imagens.	(GO-EI03EF14) Parafrasear músicas, quadrinhas, parlendas e resumir, reformular, comentar e criar histórias com apoio do(a) professor(a).
	(GO-EI01EF15) Participar de diálogos em diferentes situações de aprendizagens, troca de fraldas, alimentação, banho, brincadeiras, exploração de objetos e espaços etc.	(GO-EI02EF15) Perceber em diferentes situações comunicativas, a necessidade de ouvir com atenção o outro, significar o que ele está dizendo e alternar os turnos de fala.	(GO-EI03EF15) Demonstrar em diálogos, rodas de conversas, situações formais de interlocução, as habilidades de ouvir e de falar, por meio da linguagem oral e de sinais, compreendendo e produzindo textos orais.
Culturas escritas	(EI01EF02-A) Apreciar textos versificados, como: cantigas de roda, versos, quadrinhas. (EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02-A) Explorar rimas, sonoridades e jogos de palavras, em poemas e outros textos versificados. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02-A) Produzir, com o auxílio do(a) professor(a), textos orais e escritos, utilizando jogos de palavras, rimas e aliterações. (EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
	(EI01EF03-A) Participar de situações que envolvam contação de histórias e a leitura de livros literários. (EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03-A) Manusear e escolher livros literários e outros textos, expostos no ambiente, lendo de forma não convencional, demonstrando postura de leitor. (EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03-A) Reconhecer gêneros textuais variados, presentes nos livros literários e em outros suportes, identificando os assuntos/temas que são abordados em cada um. (EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
(GO-EI01EF16) Participar de situações comunicativas em que a escrita se faz presente: seu nome em objetos de uso pessoal, leitura de livros literários, produção de cartazes, etc.	(GO-EI02EF16) Produzir, tendo o(a) professor(a) como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.	(GO-EI03EF16) Planejar e produzir, tendo o(a) professor(a) como escriba, listas, legendas, avisos, calendários, receitas, convites, instruções, recontos e outros gêneros de uso cotidiano.
(GO-EI01EF17) Reconhecer imagens de objetos, animais e pessoas relacionadas ao cotidiano.	(GO-EI02EF17) Ler imagens em diferentes contextos e identificar ilustrações de personagens de histórias, quadrinhos, desenhos animados etc.	(GO-EI03EF17) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos como balões de fala, logomarcas, letras etc.
(GO-EI01EF18) Explorar diferentes dispositivos tecnológicos em situações comunicativas, como, celular, tablet, computador, notebook, microfone, entre outros, com a mediação do(a) professor(a).	(GO-EI02EF18) Observar, nomear e reconhecer os usos de diferentes dispositivos tecnológicos em situações comunicativas.	(GO-EI03EF18) Desenvolver diferentes atividades – envio de áudios, escrita de mensagens, e-mails, gravação de vídeos – utilizando dispositivos tecnológicos, mediados pelo(a) professor(a).

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) com acréscimos das redatoras da equipe da Educação Infantil BNCC-GO.

3.4.2. Organização da Ação Pedagógica

É importante demarcar que o professor é um agente de cultura, responsável por apoiar a criança na constituição da sua identidade e na compreensão do mundo físico e sociocultural. Quanto a compreensão, uso e apropriação da linguagem oral e escrita o professor tem a função de mediar e ampliar as experiências da criança relacionadas a esse processo.

Para tanto, orienta-se que observe quais são os interesses e curiosidades das crianças, o que as mobiliza, quais os assuntos de suas conversas, quais brincadeiras prefere, se há algum conflito na turma, o que provoca essa situação e como resolvê-la. No caso de bebês, que ainda não conseguem verbalizar, é preciso estar atento às suas outras linguagens, sorrisos, choros, balbucios para identificar seus interesses e necessidades.

No trabalho com a linguagem oral destaca-se que a criança aprende a falar e a pensar nas interações. Portanto, precisa ser incentivada a falar com os outros, dar recados, contar fatos, histórias, expressar sentimentos, desejos, emoções, opiniões. O ato de comunicar ajuda a criança a pensar sobre tudo que vivencia, desenvolvendo sua fala e seu pensamento.

Assim, é necessário o professor buscar estratégias de escuta dessa criança e planejar situações que oportunizem a construção da linguagem por meio de diálogos, de contação e leitura de histórias, de brincadeiras, de

exploração de objetos e materiais, de interações com outras crianças e adultos.

Para auxiliar a criança no processo de nomeação de objetos, sentimentos e ações é fundamental organizar o espaço com objetos que permitam brincar de esconder/aparecer, afastar/buscar, subir/descer, empilhar, montar/desmontar, oportunizando-lhe experimentar essas diferentes ações. Também, é fundamental a experiência de brincar com outras crianças, promovendo proximidade física com parceiros de idades próximas, ou não. Ações como ofertar objetos, partilhar o olhar, se interessar pelo outro são comportamentos sociais primordiais que possibilitam a emergência do diálogo, da negociação, do conflito, da troca de afetos, da fala.

Cabe ao professor identificar quais brincadeiras, jogos, canções, parlendas e versos a criança já sabe para que possa introduzir novos. Jogos linguísticos como trava-línguas, adivinhas tradicionais, lengalengas, provérbios, canções, rimas e poemas ampliam a participação da criança na cultura oral, possibilitando reflexões que contribuirão para a compreensão da escrita.

Ressalta-se a importância de planejar e desenvolver atividades envolvendo conversas com a criança, realizadas em diferentes contextos em que a linguagem oral se faz presente, tais como a roda de conversa, as

brincadeiras livres, especialmente as de faz de conta, os debates na sala sobre assuntos relevantes e de interesses da criança. Assim, é possível ampliar suas possibilidades de falar sobre a vida, seus desejos, seus medos, seus sonhos, enfim, sobre o que veem e pensam sobre o mundo. Para tanto, faz-se importante usar gêneros orais variados, tais como: piadas, notícias, recontos, causos, relatos, informes, recados etc.

Outras possibilidades são as leituras em voz alta de fábulas, textos instrucionais, contos, histórias, adivinhas, biografias, bilhetes, dentre várias outras opções de textos escritos. O objetivo é oferecer acesso a diferentes formas de estruturação de textos escritos e aos seus conteúdos.

Diferente da leitura em voz alta, as narrativas orais também são fundamentais para a ampliação e a compreensão do escrito e da expressão linguística, pois possibilitam a análise e a criação de conceitos, quando há mediação do professor.

A criança, ao ser convidada a contar uma história a partir de ilustrações, é mobilizada a organizar a estrutura narrativa com o apoio das imagens. Uma outra estratégia é incentivá-la a lembrar de uma história por meio de perguntas, isso também auxilia no processo de organizá-la numa sequência lógica e compreensível ao ouvinte, bem como a pensar nas palavras e expressões utilizadas pelo autor da história.

A narrativa oral, por meio de recontos, auxilia a criança a organizar mentalmente o resumo de um texto, a parafrasear ou repetir a história utilizando ora palavras do texto escutado, ora suas próprias palavras, fazer comentários sobre o seu conteúdo ou até mesmo reformular a história.

A roda de conversa é outro dispositivo de diálogo e de construção de narrativas a ser desenvolvida regularmente e se constitui num momento privilegiado de interação entre adultos e crianças, crianças e crianças, favorecendo a aprendizagem da escuta do outro, da fala, da argumentação, da expressão de ideias e da construção de significados coletivos.

Para que a conversa seja ato de linguagem e de diálogo é indispensável a alternância e o respeito às falas, na perspectiva de garantir o envolvimento e a participação de todos na pronúncia, escuta, contraposição, aceitação ao posicionamento do outro, perguntas e respostas.

As práticas de leitura e as formas de ler, dependem das suas intenções e finalidades, do tipo de livro, das conversas e interações que antecedem, que acompanham e que sucedem a leitura. Para realizá-la com a criança ou grupo de crianças, é importante o professor se atentar ao movimento de repetição muito próprio delas como abrir e fechar o livro várias vezes, rever ilustrações e pedir para repetir trechos da história ou ainda dizer: "Conta de novo?". Também são comuns os gestos imitativos das crianças ao reproduzir expressões corporais, entonações de vozes, ritmo de leitura presenciadas por elas.

A forma como a criança lê está estreitamente relacionada com a performance do professor ao dar corpo e voz ao texto. A performance está relacionada à entonação que o professor usa ao ler, ao destaque que é dado ao pronunciar certas palavras, aos gestos que acompanham a leitura, todos esses elementos são fundamentais para que a criança consiga produzir sentido ao que é lido. Por isso o professor tem que ler para e com a criança, ler de corpo inteiro, vivenciar o texto com ela, se deixar levar pela emoção, pela imaginação.

Mas, o que ler para a criança? O que motiva as escolhas do livro literário? Como o ambiente de leitura é organizado? Quais formas de ler são possíveis no espaço da instituição? Essas reflexões não podem vir desvinculadas de uma concepção de criança capaz, ativa, curiosa e interessada em conhecer o mundo, a vida. Muito menos desarticulada do Projeto Político-Pedagógico da instituição.

O professor, ao escolher o que ler para a criança, deve assegurar, entre outros aspectos, que a criança tenha acesso a livros de qualidade literária e estética, que utilizam materiais, técnicas e recursos gráficos variados, tais como: desenhos, fotografias, massinhas, gravuras, colagens etc.

A presença dos livros na instituição não é suficiente para garantir que a criança tenha acesso a eles. É preciso organizar o espaço de forma a incentivar e promover as leituras,

com locais fixos, como salas ou cantinhos de leitura, armários para guardar o acervo literário, prateleiras, entre outros, ou formas alternativas que possibilitem os livros transitarem entre salas e as crianças, como, cestas, baús, caixas, carrinhos de mão.

Quanto a escrita, o espaço da instituição educacional deve se constituir num ambiente que instigue a curiosidade da criança, despertando e aguçando nela o desejo e a vontade de ler e escrever, a partir de situações comunicativas reais, vivenciadas no cotidiano. Para tanto, serão elencadas algumas ações pedagógicas, dentre várias possíveis, que favorecem a participação da criança nas culturas escritas. São elas:

- colocar placas indicativas nas portas - cozinha, refeitório, sanitário feminino, masculino ou acessível - e ensinar a criança a identificar;
- organizar murais informativos para as famílias e/ou responsáveis com diferentes gêneros textuais e atualizá-los com regularidade;
- escrever e ler junto com a turma os bilhetes que são enviados para casa;
- produzir textos coletivos da turma, sendo o professor o escriba;
- permitir que as crianças, desde bebês, tenham acesso a materiais que possibilitem deixar marcas - giz de cera, lápis de cor, carvão, tinta guache etc.;

- incentivar as crianças maiores, a escreverem de forma espontânea - rabiscos, garatujas, letras;
- promover sarau de poesias, festival de contadores de histórias, etc.

Conclui-se afirmando que a criança da Educação Infantil pode (e deve) ser convidada a ler e a escrever, mesmo sem ter o domínio da leitura no sentido restrito. Ela é capaz de interpretar sinais gráficos, relacionar imagens e textos, antecipar

e inferir sentidos, atentar-se a organização de textos em diferentes suportes ou contextos de escrita, a refletir sobre o funcionamento da língua, observando as possibilidades de combinações entre letras e sons, sentidos e significados.

3.5. Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

A criança, desde bebê, demonstra curiosidade, interesse em compreender o funcionamento do mundo. De início percebe e interage com pessoas, objetos e materiais pelas sensações, olhando, pegando, levando a boca, passando no corpo, testando se é duro ou mole, se faz barulho, se deixar cair o objeto qual será a reação dos outros. Enfim, aprende e se desenvolve em todas as suas dimensões, expressivo-motora, afetiva, linguística, ética, estética e sociocultural (BRASIL, 2009), significando e produzindo sentido às suas ações na relação com os outros.

À medida que desenvolve a fala iniciam-se os questionamentos – “O que é isso?”, “Para que

serve?”, “É de plástico?”, “É de madeira?”. Indaga ainda sobre fenômenos naturais e aspectos socioculturais – “Por que eu tenho que acordar no escuro (ao se referir ao horário de verão)?”, “Como que compra dinheiro?”, “Quais eram as brincadeiras de antigamente?”, “As abelhas dormem?”, “Quantos anos você tem?”, “Você já é velhinha?”, “Eu também vou morrer?”, “Quando eu morrer vou comer formigas?”.

Essa necessidade de compreender os porquês da vida, que mundo é esse e como ele se organiza faz parte da natureza humana. Dependendo da maneira como os professores escutam as perguntas da criança e as problematizam,

fazendo novas indagações e planejando situações de aprendizagens que a desafie a construir explicações para os seus porquês, a criança poderá ter aguçadas, a curiosidade, a criatividade e a criticidade, desenvolvendo uma forma própria de pensar e de se posicionar diante de fatos, situações e conhecimentos.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta este campo de experiências abordando conceitos centrais que possibilitam compreender como a criança percebe e significa o mundo físico e sociocultural, envolvendo os espaços, os tempos e os conhecimentos matemáticos, conforme segue abaixo:

Quadro 18 – Campo de experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais, desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos **espaços** (rua, bairro, cidade etc.) e **tempos** (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o **mundo físico** (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o **mundo sociocultural** (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com **conhecimentos matemáticos** (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. [grifo nosso]

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Esse campo tem por finalidade, de forma interligada aos demais campos, possibilitar a construção de noções espaciais, temporais e quantitativas; o estabelecimento de relações de causa e efeito e a percepção de regularidades, de irregularidades e de transformações no mundo físico e sociocultural.

Para tanto, os processos de apropriação e produção desses conhecimentos de diferentes naturezas devem ser trabalhados, de forma regular e sistemática, a partir de processos investigativos que leve a criança a: observar; explorar; estabelecer relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções, conceitos; levantar hipóteses; questionar, buscar soluções; verificar resultados; sistematizar informações e dados coletados em várias fontes; construir explicações e registrar por meio de diferentes linguagens o percurso vivenciado.

O Mundo Físico e o Mundo Sociocultural

A criança, desde sua concepção, é inserida, participa e vive num espaço específico, o planeta Terra. Este possui características e fenômenos próprios, como: o nascer e o pôr do sol, as tempestades, os processos de decomposição e germinação, a erosão, entre outros. Há ainda recursos naturais como o solo, a água, o oxigênio, a energia oriunda do sol, as florestas, os minerais, que permitem a vida e o desenvolvimento de inúmeras espécies de animais, de plantas, de bactérias, de vírus e do próprio homem. Denomina-se mundo físico esse todo complexo,

compreendido a partir de leis que regem seu funcionamento.

O homem como uma das espécies que habita esse mundo na relação com outros homens – no decorrer da história, por diferentes motivos, sobrevivência, formação de grupos, descoberta de novas terras, garantia de conforto e bem-estar, dominação de outros povos – produziu e produz, artefatos, costumes, hábitos, regras, conhecimentos, atitudes, valores, línguas, tecnologias, relações espaciais, noções de tempo, crenças etc., para organizar e estruturar sua vida na terra.

Essas produções de diferentes povos, grupos sociais e culturas, resultado da invenção e do trabalho humano, constituem o legado deixado de uma geração para outra, como tradição ou patrimônio da humanidade. Todos esses conhecimentos, relações, saberes constituem o mundo sociocultural.

Assim, é na interdependência e na influência mútua entre o mundo físico e o mundo sociocultural que a vida acontece, permitindo a cada sujeito que chega a esse planeta se apropriar do que já foi produzido e, ao mesmo tempo, deixar sua marca e introduzir novos elementos.

Os conceitos centrais relacionados aos mundos, físico e sociocultural, que perpassam por este campo de experiências e que serão destacados neste texto, são: espaços, tempos e conhecimentos matemáticos.

Espaços

A criança está inserida em variados espaços, desde uma escala local - a rua, o bairro, o município - até uma escala global - o estado, o país, o continente, o planeta Terra. Auxiliá-la a se localizar e a ler esses diversos espaços possibilita uma maior compreensão e atuação dela no mundo. Essa é uma das funções das instituições de Educação Infantil.

Os espaços são entendidos como as diferentes paisagens e lugares existentes e incluem tanto os naturais como os construídos ou modificados pelos homens ao longo do tempo. Os espaços se constituem a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos no e com o mundo. Para Horn (2017, p. 18)

[...] a construção do espaço é eminentemente social e se entrelaça com o tempo de forma indissolúvel, congregando, de forma simultânea, diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que seus atores estão inseridos.

As influências mediatas e imediatas realizadas pelo homem no espaço por meio do trabalho têm como suporte as tecnologias, entendidas como técnicas e procedimentos utilizados para produção de variadas ferramentas, objetos e instrumentos que permitem o ser humano intervir no mundo, alterando às vezes, inclusive, a sua ordem natural.

Constituem-se em tecnologias os diferentes objetos que fazem parte do nosso cotidiano, talheres, móveis, vestimentas etc. e os que já são comumente associados a elas, como: computadores, tablets, smartphones, entre outros. Elas estão presentes desde os primórdios da humanidade, modificando ao longo do tempo as formas, de viver e de ser, dos sujeitos.

Atualmente, é impossível viver sem tecnologia, principalmente, as digitais²¹. Elas têm revolucionado o mundo do trabalho, do entretenimento, da saúde etc. e das relações interpessoais que, em determinadas situações, tornam-se virtuais.

Portanto, não é possível ignorar sua influência no cotidiano e a necessidade de se ter uma visão crítica sobre o seu uso, uma vez que podem servir tanto para entreter, garantir conforto e qualidade de vida, como para construir armas químicas, incentivar o consumo exacerbado impulsionado pelas inovações, dominar a natureza e seus fenômenos, degradar o meio ambiente, entre outros.

Essa realidade suscita uma nova postura da sociedade, das instituições educacionais e dos seus profissionais, no sentido de criarem contextos que possibilitem o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico a respeito das diferentes tecnologias, reconhecendo as suas possibilidades e limites para a manutenção da vida das mais diversas espécies na Terra.

Geralmente, os homens se relacionam com a natureza numa perspectiva utilitarista e de superioridade em relação aos demais seres vivos, não tendo consciência das inúmeras interferências que têm provocado no mundo físico.

Por isso, é urgente a necessidade do ser humano se perceber como parte integrante da natureza, como mais uma espécie entre tantas outras que vivem nesse Planeta. De acordo com Elias (1998, p. 12) os homens deveriam compreender que “[...] não vivem isolados, mas se inserem no devir da natureza, e que, em função de sua natureza específica, compete a eles a responsabilidade de se encarregarem, em seu próprio interesse, dessa relação”.

Portanto, cabe ao homem respeitar, proteger, conservar e preservar a natureza para que possa garantir o equilíbrio do meio ambiente e da sua vida na Terra. Só é possível respeitar, proteger, conservar e preservar aquilo que se conhece e que se considera importante.

Assim, é fundamental permitir e possibilitar à criança estabelecer uma relação próxima da natureza, conhecendo suas características, fenômenos e recursos. No Estado de Goiás, os tempos de chuva e de seca, o cerrado com sua fauna e flora tão diversa. Também, é necessário desenvolver atitudes mais sustentáveis em ações cotidianas, por exemplo: recusar o canudo para beber algum líquido, fechar a torneira ao escovar os dentes, apa-

gar as luzes quando sair de um espaço, trocar brinquedos no lugar de comprar novos, entre outras ações que parecem pequenas, mas que podem fazer a diferença.

Nesse processo de (re)conexão do homem com a natureza, Tiriba (2010) pontua que é necessário olhar com mais atenção a forma como os povos indígenas, os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta se relacionam com o mundo físico, para que se possa aprender com eles outras possibilidades de conviver com a natureza, numa perspectiva de respeito e de percepção dela como um organismo vivo e interconectado.

Porém, as questões ambientais não são fáceis de solucionar. Ao contrário, são complexas e envolvem aspectos legais, políticos, econômicos, éticos, culturais e científicos de forma interligada numa escala local e global. Por isso, a necessidade de Convenções, Acordos, Tratados e Legislações que regulamentem usos, posturas e atitudes diante do meio ambiente.

No que se refere ao âmbito educacional, no Brasil, a Lei 9.795 de 1999 do Ministério da Educação e do Meio Ambiente institui a Política Nacional de Educação Ambiental e compreende a educação ambiental, como

²¹ Segundo Coscarelli e Ribeiro (2011) a palavra digital quando se refere à computação tem um sentido amplo está relacionada a um modo de processar, transferir ou guardar informações.

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Artigo 1º)

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil têm um papel fundamental para o desenvolvimento e o crescimento das crianças mais conectadas à natureza e aos diferentes espaços que convive, bem como, na socialização e produção de conhecimentos científicos e tecnológicos que as subsidiem, assim como às suas famílias e à comunidade onde está localizada a atuarem na prevenção, na identificação e na solução de problemas ambientais.

Como as crianças aprendem a se localizar e a diferenciar os variados espaços em que vivem, assim como os que são vistos apenas em desenhos, vídeos, fotografias etc.?

A criança se apropria do espaço, por meio da percepção de si mesma, que aos poucos se diferencia dos outros, perpassando pela compreensão dela no mundo, até chegar ao entendimento de um espaço que pode ser representado.

Para Smole, Diniz e Cândido (2003, p.16), “[...] a percepção do espaço avança em uma direção marcada por três etapas essenciais: a

do vivido, a do percebido e a do concebido”. O vivido consiste na ação da criança no espaço, movimentando-se, deslocando-se, organizando e explorando suas dimensões, texturas, temperaturas e objetos com características e propriedades específicas. O percebido se refere à capacidade de lembrar-se do espaço sem vivenciá-lo fisicamente novamente e o concebido está relacionado com o processo de representação do espaço, em que são estabelecidas relações espaciais a partir de mapas, maquetes, plantas, figuras, coordenadas etc.

Assim, a criança, desde o nascimento, se apropria do espaço por meio da exploração, um dos seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, construindo noções espaciais, por ocupar, mover-se, interagir e viver num espaço. Dessa forma, quando ela chega às instituições de Educação Infantil já possui diversos saberes e conhecimentos que devem ser ampliados e diversificados por meio de contextos de aprendizagens significativas, como:

- deslocamentos pela instituição e ao seu redor para identificar os diferentes espaços suas funções e objetos que os compõem;
- relatos e desenhos de trajetos realizados;
- construção de mapas que permitam a localização de determinados objetos e lugares;
- manuseio, leitura e interpretação de mapas, plantas baixas, globos etc.;

- brincadeiras como caça ao tesouro, encontrar objetos a partir de coordenadas etc.;

- atividades ou brincadeiras nas áreas, interna e externa, que permitam delimitar e organizar o espaço e os objetos de forma autônoma, estabelecendo relações;

- situações do cotidiano que possibilitem identificar as características e as propriedades de objetos, assim como suas funções, estabelecendo relações e comparações entre eles.

Auxiliar a criança a iniciar o desenvolvimento da percepção espacial no sentido de conseguir ler, se orientar, localizar e representar um espaço é necessário para que elas possam ter uma visão crítica e analítica dos espaços naturais e construídos existentes no mundo, assim como, possuir maior autonomia para sua locomoção, planejamento e organização de diferentes espaços.

Tempos

Segundo Elias (1998), o tempo como é concebido, na atualidade, como um fluxo regular, uniforme e contínuo, dividido em anos, meses, dias, horas, minutos e segundos, medido com instrumentos precisos como o calendário e o relógio; é uma construção social que surgiu da necessidade de orientar, regular e ordenar a vida e o dia a dia das pessoas.

Em outras épocas ou mesmo em alguns grupos sociais nos dias de hoje, o tempo é compre-

endido e calculado de forma diferente, tendo como principal referência a natureza e seus fenômenos, como: as estações do ano, as fases da lua, o ritmo das marés, o nascer e o pôr do sol. Essas referências permitem estabelecer regularidades e organizar ações do cotidiano, como plantio, colheitas, festas e rituais.

Os calendários e os relógios, instrumentos simbólicos que representam a noção do que é o tempo, desempenham a mesma função que os fenômenos naturais, qual seja, organizar a vida coletiva. Isso é possível porque tanto os objetos criados pelo homem, como a natureza, permitem que as pessoas cumpram determinadas tarefas de forma interligada entre os diferentes membros de um grupo social, como, no caso dos relógios, que propiciam aos sujeitos chegarem com pontualidade no trabalho ou nas instituições educacionais, do calendário, que delimita período de férias e dos fenômenos naturais que estabelecem as épocas de plantio e de colheita, a lua boa para pesca ou corte de cabelo etc.

Dessa forma, os calendários e os relógios foram produzidos em estreita relação e interdependência com o mundo físico. Como pontua Elias (1998, p. 13)

Os problemas que os homens procuram resolver, ao medirem a "duração", remetem ao fato de que os grupos humanos estão situados no interior de um conjunto mais vasto do que o formado por eles: o universo

natural. Em toda parte onde se opera com o "tempo", os homens são implicados juntamente com seu meio ambiente, ou seja, com processos físicos e sociais.

Nesse sentido, os instrumentos criados pelos homens surgem de intensa observação e conhecimento de fenômenos da natureza, bem como da aprendizagem e da experiência acumulada pelos homens ao longo da história da humanidade. Foi necessário o conhecimento elaborado por várias gerações para se chegar numa síntese e generalização do que é o conceito de tempo nos dias de hoje.

Os calendários e os relógios que se equivalem aos movimentos da Terra permitem aos sujeitos situarem a sua vida, no tempo e no espaço, e a terem como referência para estabelecer relações com acontecimentos ligados a outras fases ou períodos da sociedade.

Essa correlação, do tempo com a vida do sujeito, possibilita o estabelecimento de relações entre passado, presente e futuro, a compreensão de fatos e processos sociais específicos - escravidão, revolução industrial etc.- assim como, o entendimento das várias formas de organização dos grupos sociais existentes em outras épocas e na atualidade.

As relações temporais de continuidade e rupturas, permanências e transformações, sucessão e simultaneidade, também auxiliam na compreensão do que é o tempo e se fazem

presentes tanto no cotidiano dos sujeitos quanto ao longo da história da humanidade.

Segundo Elias (1998), em algumas situações os homens esquecem que os calendários e os relógios consistem numa produção humana e naturalizam a noção de tempo, acreditando que sempre foi concebido dessa forma. Compreender esse percurso histórico e as diferentes formas de entender o tempo, possibilita aos sujeitos estabelecerem uma relação mais reflexiva e consciente na organização do seu tempo, a fim de problematizar uma expressão que comumente se ouve "o dia deveria ter mais horas, porque o tempo é insuficiente para tantas tarefas a cumprir".

De que forma o tempo é naturalizado nas instituições de Educação Infantil? Quando o tempo de uma instituição em tempo integral, em que as crianças passam de 8 a 10 horas por dia, torna-se insuficiente?

O tempo é naturalizado, nas instituições de Educação Infantil, quando a rotina diária é organizada na mesma lógica e perspectiva do capitalismo, a da produção, em que se acredita que quanto mais atividades forem realizadas pela e com a criança melhor será o seu aprendizado e desenvolvimento.

Dessa forma, as ações pedagógicas são desenvolvidas de forma cronometrada e rápida, porque a criança tem muitas atividades a serem realizadas ao longo do dia.

Nessa perspectiva, não se considera a qualidade das ações e as variáveis que podem interferir no cotidiano de uma instituição, por exemplo: o convite para um passeio; as necessidades do grupo de crianças naquele dia, quer seja de ficarem mais quietas ou de realizarem movimentos amplos; o clima chuvoso, muito quente ou frio; a visita de alguém; dentre tantas outras, submetendo a criança a um ritmo da vida adulta e da lógica do capital.

A criança não nasce com essa necessidade que se tem, na contemporaneidade, de cronometrar todas as tarefas que são realizadas. Esse processo de autorregulação, de compreensão e de medição do tempo são aprendizagens complexas que os sujeitos constroem e se apropriam a partir das vivências que lhes são oportunizadas, das relações e das concepções que se tem sobre o tempo, no contexto do qual fazem parte. Por isso, o desenvolvimento de noções temporais pela criança está diretamente relacionado à maneira como as pessoas com quem ela convive concebem o tempo.

Em contraposição à lógica apresentada de naturalização do tempo, pode-se concebê-lo como um elemento que organiza o cotidiano e que propicia à criança compreender a lógica do dia, numa perspectiva contínua e flexível, em que o inesperado e o inusitado, caso aconteça, é levado em consideração no (re)planejamento do tempo e das ações, assim como o respeito aos diferentes ritmos e

as solicitações apresentadas pelo grupo de crianças a partir de diferentes linguagens.

Essa previsibilidade das ações que serão realizadas ao longo do dia num *continuum* possibilita à criança ter segurança do que está por vir, identificar qual é o seu ritmo e qual é o do da turma, diferenciar momentos do dia e desenvolver a noção de tempo, sem ser somente numa perspectiva cronológica.

O conceito de tempo envolve três dimensões distintas, porém interligadas:

- a física que diz respeito às mudanças climáticas, como, quente, frio, úmido, seco, ensolarado, chuvoso;
- a cronológica relacionada à ideia de ano, mês, dia, noite, ontem, hoje, amanhã, horas, minutos e segundos e;
- a subjetiva que se refere à forma como cada sujeito vivencia e incorpora a noção de tempo no seu cotidiano.

Nas instituições de Educação Infantil considerar como cada criança vivencia o tempo e se organiza diante das ações propostas é fundamental para o(a) professor(a) elaborar o seu planejamento. Para tanto, observar em quais momentos a criança fica mais concentrada no que está fazendo (parquinho, modelagem com massinha, exploração com tinta guache, brincadeiras na areia, na terra, com pedras e gravetos, experimentos, investigações, brin-

cadeiras de faz de conta) e em quais atividades ela solicita ao professor mais tempo, lhe possibilita identificar o ritmo da turma, suas preferências e necessidades.

Ações pedagógicas que envolvem o uso e a compreensão do calendário, a construção com as crianças da rotina de forma escrita e com imagens, a aquisição de relógios digitais e analógicos para cada sala e sua utilização no dia a dia, são ações que possibilitam às crianças a se localizarem diante do tempo e a desenvolverem noção temporal.

Conhecimentos Matemáticos

Nos diferentes lugares que a criança frequenta e nas práticas sociais das quais participa, os conhecimentos matemáticos permeiam suas ações. Ao nascer, é medida e pesada para acompanhamento do crescimento com registros no cartão de vacina. Quando começa a movimentar as mãos e os dedos é incentivada a mostrar com um gesto a idade. Pessoas perguntam ao responsável se é o primeiro ou o segundo filho. Os familiares, quando torcem por um time de futebol, adquirem para a criança uma camisa com o número do jogador preferido. Os professores em ações na área externa contam as crianças para verificarem se estão todas próximas. Fazem cálculos na frente delas para distribuir porções com a mesma quantidade de alimentos. Verificam distâncias para realizar passeios no entorno, utilizando os termos, perto, longe, próximo, distante.

Essas vivências são o ponto de partida para ampliação e diversificação dos conhecimentos da criança a partir da articulação com os que já foram produzidos e sistematizados ao longo do tempo pela humanidade.

O trabalho com os conhecimentos matemáticos, a partir da compreensão da criança como sujeito ativo, propositivo, capaz e que tem direito de aprender participando, explorando, convivendo, conhecendo-se, brincando e se expressando, implica em planejar situações de aprendizagens significativas que envolvam contextos do mundo real em que ela: resolva problemas; aprenda a ler e escrever números; faça contagens; brinque com cartas, jogos de tabuleiro; observe espaços; localize objetos; compare medidas; colete dados; produza tabelas e gráficos.

Para tanto, de acordo com Monteiro (2010), as crianças, por meio da resolução de problemas, precisam ter oportunidade para elaborar hipóteses, pesquisar, analisar, inferir, deduzir, utilizar material concreto, realizar cálculo mental e representar suas ações e pensamentos por diferentes tipos de registros, quer seja no coletivo, em pequenos grupos, em duplas ou individualmente.

O desafio das instituições de Educação Infantil é romper com uma perspectiva preparatória para o Ensino Fundamental baseada em ações mecânicas e repetitivas. Por exemplo, acreditar que a criança desenvolve noções como: em cima, embaixo, entre e ao lado, pintando a lo-

calização de objetos em atividades fotocopiadas com desenhos prontos ou de quantidades em que elas devem ligar o número ao conjunto de objetos correspondentes. Essas atividades não possibilitam a compreensão efetiva dessas noções pela criança e nem condizem com o conceito de criança apresentado nos documentos legais, como as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Os conhecimentos matemáticos abrangem: espaço e forma; números; grandezas e medidas e estatística. Contudo, essa é uma divisão didática para o(a) professor(a), que, no trabalho cotidiano, deve propor situações de aprendizagens, articulando vários conhecimentos, inclusive os de outros campos de experiências.

O desenvolvimento de noções relacionadas às formas, planas e tridimensionais, envolve a percepção e a compreensão de suas características - tamanho, forma, cor, textura - bem como, a sua localização no espaço no que se refere à direção e posição.

O aprendizado desses conhecimentos se dá em situações de: exploração e manipulação de objetos; brincadeiras com blocos lógicos ou de construção; modelagem com massinhas variadas; leitura de histórias; organização do espaço da sala; produção de figuras a partir do tangram; brincadeiras em espaços amplos; passeios pelo entorno para observação de figuras presentes em fachadas e construções; apreciação de obras de arte etc.

Nesses contextos, de acordo com Smole, Diniz e Cândido (2003), o professor deve fazer mediações com perguntas, problematizações e uso de vocabulários e conceitos adequados, para que a criança possa: coordenar sua visão com o movimento do corpo, como a brincadeira de amarelinha; lembrar de um objeto que não está no seu campo de visão e distinguir suas semelhanças e diferenças ao serem relacionados com outros; identificar figuras planas em diferentes contextos - edificações, objetos etc.; relacionar dois objetos entre si - se estão próximos ou distantes, qual é maior ou menor, o que está em cima ou embaixo etc.; conservar propriedades - independente da localização do objeto o seu tamanho não é alterado.

O conceito de número é bastante complexo. A criança, na tentativa de entender o seu significado e a maneira de utilizá-los no dia a dia, elabora suas próprias teorias e explicações, que são modificadas ao longo do tempo, à medida que é desafiada a pensar e ampliar seus conhecimentos sobre eles. Por isso, a crítica quanto a afirmação de que a compreensão de conceitos matemáticos ocorre somente pela manipulação de material concreto, uma vez que a ação do sujeito envolve e pressupõe o pensamento.

Participar de situações de aprendizagens em que são faladas ou cantadas parlendas, músicas e brincadeiras que tem a recitação ordenada de números, auxilia a criança a memorizar a série numérica que, posteriormen-

te, favorecerá a compreensão de regras que regem o Sistema de Numeração Decimal e do que é quantificar – contar um conjunto de elementos sem repetir ou saltar nenhum e entender que o último número representa todo o conjunto e não só o último elemento.

Recitar não significa a mesma coisa que contar ou quantificar. Crianças dizem a série ordenada de números sem necessariamente compreender o que é quantidade, porque a recitação não pressupõe uma situação de enumeração. Já na contagem é preciso estabelecer a correspondência termo a termo ou um a um, que é relacionar o nome do número ao elemento a ser contado, para que se tenha uma quantidade.

As contagens devem fazer parte do dia a dia da instituição de Educação Infantil, como: na identificação de quantos meninos e meninas estão presentes; na distribuição de alimentos pela cozinha para uma turma ou agrupamento; na organização de materiais para realização de brincadeiras; no acompanhamento das coleções de figurinhas, de carrinhos, entre outras.

Nesses contextos, é preciso o professor incentivar a criança a fazer os registros de forma não convencional com desenhos, pauzinhos, bolinhas e convencional com números, assim como, dialogar com os colegas sobre as estratégias utilizadas para chegar ao resultado. O quadro numérico²² pode ser um importante aliado da criança na consulta da escrita dos números.

Perguntas como: “Quem tem mais?”, “Quem tem menos?”, “Quantos têm o mesmo tanto?”, “Quem tem quantidades parecidas?”, “Quem tem quantidades diferentes?”, “Quantos são iguais?”, na resolução de problemas e na contagem de diferentes elementos também favorecem a criança a pensar sobre quantidades.

O trabalho com números, em contextos significativos, pressupõe abordar, também, grandezas e medidas, relacionadas à: distância – comprimento, espessura, altura, largura, tamanho, profundidade; superfície – brilho, cor, textura etc.; espaço – capacidade, volume; massa – matéria ou peso como é conhecida; calor; movimento – velocidade e; duração – regularidades, ritmos ou alternâncias (LORENZATO, 2006).

Para cada grandeza existe uma forma de medir e instrumentos próprios que permitem essa quantificação, como: trenas, fitas métricas, copos medidores, relógios, termômetros, velocímetros, calendários etc.

A presença e o uso desses materiais pela criança no dia a dia são importantes para: comparar alturas e pesos; apropriar das regularidades do tempo (dia, mês e ano); aprender a fazer leitura em relógio digital e analógico; produzir receitas; medir a sala para reorganizar o mobiliário ou uma área externa para fazer canteiros de uma horta etc.

O sistema monetário, também, deve ser trabalhado em situações lúdicas e de faz de conta, para que a criança possa identificar e manusear cédulas e moedas, fazendo associações com preços.

A estatística, por utilizar uma linguagem visual, possibilita aos sujeitos lerem de forma mais rápida sínteses e conclusões referentes a um determinado assunto por meio de tabelas e gráficos.

As ações envolvidas nesse processo são a coleta, a organização e a síntese de informações com intuito de fazer comparações e análises que favoreçam o desenvolvimento da capacidade argumentativa e do pensamento analítico.

As tabelas e gráficos podem ser elaborados e explorados em suas várias formas e com assuntos diversos, como: se a instituição tem mais meninos ou meninas; os números dos sapatos; as medidas do corpo; as preferências das crianças no que se refere a alimentos, a brinquedos, a brincadeiras, a jogos; em pesquisas de opinião sobre a escolha do nome de um projeto ou em que a verba da instituição pode ser investida etc.

Essas ações devem ser articuladas aos projetos de trabalho, temáticos ou investigativos de forma contextualizada, previstas no plano diário dos(as) professores a partir de situações lúdicas e criativas com a participação e o envolvimento efetivo das crianças para darem sentido ao que está sendo realizado.

²² Consiste num recurso didático que possibilita a criança se apropriar de regularidades do Sistema Decimal. É um quadro ou tabela organizado com linhas de 10 em 10, em que os números são escritos na sequência. Pode ser iniciado com o zero ou o um.

3.5.1. Sentidos, Saberes e Conhecimentos

As instituições de Educação Infantil, a partir do planejamento de contextos de aprendiza-

gens, no que se refere a esse campo, podem promover, de acordo com o artigo 9º das DC-

NEI (BRASIL, 2009), experiências que:

- IV – recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- VIII – incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- X – promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XII – possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009.

As experiências promovidas pelas instituições de Educação Infantil, possibilitam à criança se apropriar e produzir conhecimentos de diferentes naturezas – culturais, artísticos, científicos, tecnológicos e ambientais, desenvolver habilidades e atitudes, assim como reafirmar valores. Na BNCC (BRASIL, 2017) e no Documento Curricular para Goiás - Ampliado elas foram observadas nos campos de experiências e nos seus respectivos

objetivos de aprendizagens e desenvolvimento fundamentados nos 6 (seis) direitos. Os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do campo de experiências Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações foram organizados em torno dos seus conceitos centrais. No entanto, para auxiliar o leitor na localização dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, houve a necessidade de especificar os conceitos. A

coluna Sentidos, Saberes e Conhecimentos ficou organizada com os conceitos: Espaços; Espaços e Tempos; Espaços e Tempos - Transformações; Espaços e Tempos - Recursos e Fenômenos da Natureza; Características, Propriedades e Funções de Objetos; Conhecimentos Matemáticos - Números; Conhecimentos Matemáticos - Grandezas e Medidas; Relações Sociais e Espaços Temporais, conforme o quadro a seguir:

Quadro 19 – Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento do Campo de experiências <i>Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações</i>			
Sentidos, saberes e conhecimentos	Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)
Espaços Características, Propriedades e Funções de Objetos	(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

	<p>(EI01ET05-A) Descobrir, perceber e nomear diferenças e semelhanças de objetos e materiais diversos a partir da sua exploração.</p> <p>(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.</p>	<p>(EI02ET05-A) Explorar e comparar objetos, considerando suas características – espessura, textura etc.</p> <p>(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p>	<p>(EI03ET05-A) Selecionar e ordenar objetos e figuras, considerando seus atributos.</p> <p>(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</p>
	<p>(GO-EI01ET09) Perceber em situações de explorações, brincadeiras e interações, as funções de objetos e materiais diversos.</p>	<p>(GO-EI02ET09) Demonstrar noções das funções de objetos e materiais a partir do seu uso em ações cotidianas, por meio de músicas, de atividades lúdicas e da brincadeira de faz de conta.</p>	<p>(GO-EI03ET09) Perceber, demonstrar e compreender a partir da exploração, da visualização de imagens e de vídeos, que objetos e materiais diferentes, podem desempenhar funções semelhantes.</p>
Espaços e Tempos Transformações	<p>(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.</p>	<p>(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).</p>	<p>(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</p>
		<p>(GO-EI02ET10) Observar e perceber as transformações naturais e induzidas em situações que envolvam experimentos, produção de receitas, observação e manipulação de elementos da natureza etc.</p>	<p>(GO-EI03ET10) Observar, relatar e descrever relações entre os objetos provocadas por reações físicas – movimento, flutuação, força, equilíbrio.</p>
<p>Espaços e Tempos</p> <p>Recursos e fenômenos da natureza</p>	<p>(EI01ET03-A) Vivenciar com adultos e crianças, dentro e fora da instituição, situações de cuidados com plantas e animais.</p> <p>(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.</p>	<p>(EI02ET03-A) Reconhecer os cuidados necessários que plantas e animais requerem para saúde, bem-estar e manutenção de sua vida.</p> <p>(EI02ET03-B) Desenvolver noções de proteção com animais peçonhentos e plantas tóxicas.</p> <p>(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</p>	<p>(EI03ET03-A) Demonstrar, em ações cotidianas, respeito pela natureza e todas suas formas de vida, reconhecendo-se como parte integrante do meio, numa relação de interdependência.</p> <p>(EI03ET03-B) Reconhecer e identificar animais peçonhentos e plantas tóxicas para autoproteção.</p> <p>(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</p>

		GO-EI02ET11) Conhecer e relacionar os diferentes tipos de animais e plantas, inclusive as do cerrado, identificando suas características e espécies.	(GO-EI03ET11) Desenvolver noções de pesquisa e de sistematização do conhecimento, reconhecendo a internet, vídeos, livros, entrevistas com pessoas da comunidade etc., como fontes de informações.
	(GO-EI01ET12) Explorar e descobrir o ambiente natural, interagindo com terra, areia, água, gravetos, folhas, luz solar, vento, na instituição e em visitas a parques, hortas, jardins, praças etc.	(GO-EI02ET12) Desenvolver e compreender noções de cuidado com os recursos naturais – água, alimentos, ar e solo – a partir de vivências com outras crianças e adultos, dentro e fora da instituição.	(GO-EI03ET12) Compreender questões que ameaçam a vida no planeta Terra– mudanças climáticas, perda da biodiversidade, consumo exacerbado, descarte de resíduos de forma incorreta – que possibilitem o uso consciente dos recursos naturais.
		(GO-EI02ET13) Reconhecer a importância do campo como fonte de recursos naturais.	(GO-EI03ET13) Identificar os espaços de onde provém os alimentos utilizados no dia a dia, valorizando o campo como fonte de recursos naturais indispensáveis para a sobrevivência de centros urbanos.
Conhecimentos Matemáticos	(GO-EI01ET14) Participar de interações, brincadeiras, situações com músicas e vídeos que envolvam a recitação de números.	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência numérica.
	(GO-EI01ET15) Vivenciar situações em que os números são utilizados – gesto para representar a idade, quantidade de irmãos ou objetos etc.	(GO-EI02ET15) Reconhecer e identificar os diferentes contextos em que os números são utilizados – endereços, datas, distâncias, números de telefones, placas de automóveis, tamanhos de roupas e sapatos etc.	(GO-EI03ET15) Identificar e compreender a utilização de números no seu contexto diário como indicador de quantidade, de ordem e de código.
	(GO - EI01ET16) Participar de brincadeiras, de jogos e de situações do cotidiano, em que são realizadas contagem oral.	(EI02ET08-A) Registrar quantidades utilizando-se de recursos pessoais – bolinhas, pauzinhos, outros desenhos – em contextos variados. (EI02ET08-B) Agrupar e registrar dados coletados sobre variados assuntos (preferências, pesquisas de opinião) por meio de diferentes linguagens. (EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08-A) Registrar com números, quantidades, datas, resultado de um jogo, peso, altura, idade etc. (EI03ET08-B) Registrar quantidades em diversas situações, para construção de tabelas e gráficos. (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

	(GO-EI01ET17) Vivenciar situações-problemas próprias do cotidiano – divisão de brinquedos, esconderem um objeto e encontrá-lo – com outras crianças e adultos.	(GO-EI02ET17) Participar da resolução de situações-problema advindos do contexto – distribuição de brinquedos, organização da sala etc. – expondo suas ideias e o raciocínio utilizado.	(GO-EI03ET17) Vivenciar e solucionar situações-problema, utilizando cálculo mental, material concreto e registros variados em diferentes contextos.
Conhecimentos Matemáticos	(GO-EI02ET18) Desenvolver na exploração de objetos a percepção de mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, mais grosso, mais fino, mais baixo, mais alto, mais curto, mais comprido.	(GO-EI02ET18) Demonstrar em situações do cotidiano, a comparação de comprimentos, capacidade ou massas, nas produções de receitas, em brincadeiras variadas, nas resoluções de situações e problemas, na coleta de informações da turma (peso, altura), entre outros.	(GO-EI03ET18) Conhecer e utilizar instrumentos de medidas convencionais, balança, fita métrica, copo medidor, trena e não convencionais, passos, palmos, copos, pratos, cuias, em situações do cotidiano, comparando comprimentos, capacidades ou massas.
	Grandezas e Medidas	(GO-EI02ET19) Reconhecer em situações cotidianas, feiras, visitas a comércio do bairro, e em brincadeira de faz de conta, o dinheiro e seus valores, refletindo, com o auxílio do adulto, sobre a necessidade de se fazer escolhas com o que gastar.	(GO-EI03ET19) Ter noção da função dos cartões de crédito e de dinheiro, relacionando valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro, em situações cotidianas e em brincadeiras, desenvolvendo consciência sobre o seu uso.
Espaços e Tempos	(GO-EI01ET20) Conviver e reconhecer pessoas e grupos sociais diversos – pai, mãe, irmão, tio, avó, avô, vizinhos, amigos, família, instituição etc.	(GO-EI02ET20) Expressar nas interações e brincadeiras de faz de conta, o conhecimento dos diferentes papéis desempenhados pelos sujeitos na família, no trabalho, nos movimentos sociais e em espaços de manifestações culturais.	(GO-EI03ET20) Entender a organização dos grupos sociais e da vida em sociedade a partir dos papéis que os sujeitos desempenham e das relações de interdependência estabelecidas entre eles.
Relações Sociais e Espaço Temporais	(GO-EI01ET21) Vivenciar hábitos, costumes e rituais próprios do seu grupo social.	(GO-EI02ET21) Conhecer, identificar e descrever semelhanças e diferenças da cultura do grupo ao qual pertence, em relação, a outros de localidades e épocas diferentes, por meio de histórias, brincadeiras etc.	(GO-EI03ET21) Compreender a partir de variadas fontes históricas – documentos oficiais, gravuras, histórias, imagens, objetos – a organização de grupos sociais em diferentes lugares e épocas.
	(GO-EI01ET22) Vivenciar e explorar dispositivos tecnológicos, como celulares, máquinas fotográficas, gravadores, projetores e filmadoras em situações do cotidiano.	(GO-EI02ET22) Reconhecer a função das tecnologias digitais, entretenimento, pesquisa, comunicação etc., utilizando-as com orientação de um adulto, em situações cotidianas e nas brincadeiras.	(GO-EI03ET22) Ter noções da influência das tecnologias no dia a dia das pessoas, percebendo seus aspectos positivos e negativos, no que se refere à saúde, conforto, comunicação, relações sociais, degradação do meio ambiente etc.

	<p>(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.</p>	<p>(EI02ET04-A) Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação a sua própria posição, utilizando termos como em cima, embaixo, perto, longe, à direita, à esquerda, ao lado, em frente, atrás, primeiro, último.</p> <p>(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</p>	<p>(EI03ET04-A) Reconhecer e registrar noções de distância: perto, longe, tendo como referência o próprio corpo.</p> <p>(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</p>
	<p>(GO-EI01ET23) Explorar, reconhecer e nomear os diferentes espaços da instituição e do entorno, observando suas semelhanças e diferenças.</p>	<p>(GO-EI02ET23) Identificar, relatar e descrever trajetos realizados, casa-instituição, passeios na comunidade, visita a vizinhos e familiares etc.</p>	<p>(GO-EI03ET23) Compreender a partir de imagens, de vídeos e de fotografias, as intervenções realizadas pelos homens (mudanças e permanências) em lugares de sua vivência.</p>
		<p>(GO-EI02ET24) Explorar as diferentes formas de representação de espaços e localidades, desenhos, fotografias, planta baixa, mapas, globos terrestres etc.</p>	<p>(GO-EI03ET24-A) Conhecer e entender as representações e localidades de espaços geográficos por meio de desenhos, fotografias, mapas, pesquisa de campo.</p> <p>(GO-EI03ET24) Representar de várias formas, espaços vivenciados no cotidiano, desenvolvendo noções de localidades de espaços geográficos.</p>
	<p>(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeira, em danças, balanços, esportes etc.</p>	<p>(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo, agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar.</p>	<p>(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</p>
		<p>(GO-EI02ET25) Reconhecer e relacionar os períodos do dia com as ações que são realizadas cotidianamente, café da manhã, almoço, lanche, jantar, sono.</p>	<p>(GO-EI03ET25) Relacionar a sucessão do tempo (dia) com o movimento da Terra, por meio da observação da posição do sol, de desenhos, ilustrações, textos, vídeos etc.</p>
	<p>(GO-EI01ET26) Sentir mudanças no clima –quente, frio, úmido, seco, nublado, ensolarado – e manifestar por meio de expressões corporais o que lhe causa conforto e bem-estar, bem como desconforto e mal-estar.</p>	<p>(GO-EI02ET26) Identificar o clima da sua região, períodos de chuva e de seca, e as interferências que causam no dia a dia, por meio de diferentes linguagens, observações e uso das tecnologias.</p>	<p>(GO-EI03ET26) Compreender o que caracteriza as estações do ano – verão, outono, inverno, primavera – percebendo as transformações que ocorrem na paisagem e no clima.</p>

3.5.2. Organização da Ação Pedagógica

A criança para descobrir a si mesma e o mundo precisa, desde bebê, ter a possibilidade de frequentar diferentes espaços, ter contato com a natureza e realizar atividades ao ar livre. Em média, instituições de tempo integral atendem as crianças, de 9 (nove) a 10 (dez) horas por dia, ficando boa parte do tempo em ambientes fechados. As de tempo regular, com 4 (quatro) horas por dia, geralmente, destinam o horário do recreio e do parquinho como os momentos possíveis para as crianças ficarem fora da sala.

Essa realidade demonstra a necessidade de mudar concepções e repensar os usos dos espaços, de forma que a criança extrapole os muros da instituição, tendo como perspectiva, o entorno e a comunidade na qual está inserida, para que possa conhecer outros locais e vivenciar novas possibilidades de aprendizagens (TIRIBA, 2010).

Tanto na cidade como no campo podem ser explorados espaços, como: praças, parques, clubes, quintais de vizinhos com jardins ou hortas, campos de futebol, quadras cobertas, ginásios, laboratórios de informática, cooperativas, indústrias, órgãos de saneamento básico, matas, reservas ambientais, morros, rios, descampados, cachoeiras, pastos, chácaras e fazendas para observar plantações, currais, chiqueiros, galinheiros, produção de queijo, de farinha, de rapadura, de polvilho etc.

Esses espaços de forma integrada ao planejamento do professor e da instituição educacional, enquanto coletivo, podem permitir a criança:

- sentir o calor do sol, o vento, o orvalho da manhã, os pingos da chuva;
- observar e elaborar questões sobre animais, plantas, fenômenos naturais, transformação de materiais;
- explorar areia, grama, lama, terra, ar, água, gravetos, pedras;
- experimentar cheiros, texturas, sons, sabores, cores;
- desenvolver noção espacial ao fazer relações como perto ou longe;
- descrever os trajetos que serão realizados, informando se passa por ruas, avenidas, rios, becos, trieiros, mata-burros etc.;
- identificar os diferentes tipos de vegetação, edificações de moradias que podem ser visualizadas ao longo do caminho.

Dessa forma, a percepção e compreensão desses outros espaços como educativos, potencializa a articulação com a comunidade, a ideia de pertencimento a um determinado grupo social e permite o conhecimento das

histórias locais e dos sujeitos mais marcantes da comunidade, bairro, vilarejo, cidade.

Na instituição educacional, mesmo em espaços pequenos, ainda é possível realizar estudos junto à natureza, ou pensar com a criança em alternativas para a construção de jardins ou hortas suspensas, minhocários, composteiras, terráneos, sementeiras, definição de locais adequados para armazenamento de lixo que podem ser reciclados ou reaproveitados, a fim de compreenderem determinados processos da natureza, assim como, desenvolver atitudes mais conscientes na relação com o ambiente.

Espaços mais estruturados como pesque-pague, museus, zoológicos, planetário, bibliotecas, universidades e faculdades constituem também lugares que possibilitam pesquisas, observações, levantamento de hipóteses, debates e questionamentos.

A ida a esses diferentes locais deve ser caracterizada como momento de vivência e de estudo. Para tanto, tem que ser devidamente planejada junto às crianças para definirem horário, dia, organização da turma ou da instituição, os materiais que serão levados, o que será observado, os registros que serão feitos (escrita, vídeo, fotografia, desenho) e por quem. É importante, também, reafirmar os cuidados que todos devem ter com o espaço, por exemplo: sempre colocar o lixo no

lugar apropriado; preservar os seres vivos encontrados; coletar material para pesquisa apenas quando houver necessidade.

Posteriormente, na instituição, é importante retomar o que foi observado e debatido nas visitas, avaliando enquanto grupo a ação realizada, os conhecimentos aprendidos e as questões que podem ser elaboradas para dar continuidade na ampliação do tema/assunto que está sendo abordado em sequências didáticas, projetos de trabalho, temáticos e/ou investigativos.

Outra forma de possibilitar a diversificação de ações e a ampliação de conhecimentos às crianças é a instituição educacional estabelecer parcerias com programas de saúde, unidades itinerantes de oftalmologia, odontologia, dermatologia, combate ao *Aedes aegypti*.

A promoção de eventos, mostras científicas ou feira de ciências pela instituição educacional, também, possibilita a socialização com as famílias e com a comunidade, dos conhecimentos e saberes apropriados pelas crianças a partir de projetos e de experimentos.

Os materiais, assim como o espaço, são fundamentais na promoção de aprendizagens e desenvolvimento, necessitando de investimentos financeiros tanto para a sua aquisição, quanto para a formação de professores no sentido de utilizá-los de forma contextualizada com as crianças, explorando ao máximo suas possibilidades, no desenvolvimento do pensamento científico e na elaboração de generalizações.

Os materiais permitem à criança: a observação de animais e de plantas, de fenômenos da natureza, de relações de causa e efeito, de mudanças nas paisagens; a exploração de elementos da natureza e de suas transformações; a manipulação de objetos e a percepção de noções espaciais, temporais e de quantidade; a realização de experimentos; dentre tantas outras possibilidades, a fim de apoiar a criança na construção de suas próprias teorias e na compreensão do mundo físico e do mundo sociocultural.

Abaixo, são elencados alguns objetos e materiais que podem favorecer a efetivação dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento deste campo de experiências, tais como:

- lanternas, lupas e microscópios para observação e exploração de espaços, insetos, folhas etc.;
- ampolhetas, relógios digitais e analógicos para medição de tempo;
- instrumentos de medidas variados, como fitas métricas, trenas, metros, régua, copos medidores, xícaras, colheres, balanças de precisão etc.
- atlas, mapas e globos terrestres para conhecimento das diferentes representações espaciais;
- moedas e cédulas de brinquedo para compreensão do sistema monetário;

- jogos de mesa, como dominó, memória, ludo etc.;
- objetos de tamanhos, texturas, cores, formas diversas, e;
- celulares, máquinas fotográficas para registros.

Esses são só alguns exemplos, vários outros, próprios do dia a dia, como argila, água, anilina, terra, cones, retalhos de tecido, prendedores, utensílios domésticos etc., devem ser ainda pensados pelas instituições, de acordo com a realidade e com o contexto de cada comunidade educacional.

No que se referem às relações sociais e espaço temporais as experiências da criança podem ser ampliadas e diversificadas com:

- exploração e manipulação de diferentes objetos e materiais etc.;
- realização de labirintos e túneis para as crianças experimentarem diferentes movimentos e posições - correr, saltar, pular, rolar, andar, agachar, deitar etc.;
- reconhecimento de diferentes lugares da sua moradia e da instituição que frequenta a partir do uso cotidiano;
- localização de variados elementos -móveis, brinquedos, materiais - a partir de um ponto de referência em situações de brincadeiras e jogos;

- conhecimento de várias formas de representar o espaço, as convencionais, como, os mapas e o globo terrestre e as não convencionais como os desenhos;
- uso de vocabulário adequado pelo professor na indicação de localizações - à direita, à esquerda, em cima, embaixo etc. - e na identificação de formas planas e tridimensionais;
- utilização de ampulhetas em situações de jogos que necessitam de marcação de tempo e calendário para dias, meses e ano;
- construção de linha do tempo da vida das crianças utilizando fotografias ou desenhos;

- exploração de relações entre objetos e espaços por meio dos jogos de construção, com blocos de materiais, tipos e tamanhos variados e outros brinquedos como, bonecas(os), carrinhos, entre outros.

Quanto ao planejamento do tempo, é importante destacar que os professores precisam prever tempo suficiente para a criança em diversas situações, pensar, elaborar suas respostas, observar, narrar suas conclusões, individualmente, em pequenos ou grandes grupos, de acordo com o ritmo pessoal de cada uma. Essa ação favorece conhecer a forma de pensar de outras crianças, comparando estratégias e raciocínio utilizados. Ter tempo

para falar, expressar ideias, opiniões, hipóteses e curiosidades é fundamental para a criança desenvolver a fala, a autoconfiança, o poder de argumentação e o pensamento científico.

É necessário destacar que a regularidade, a continuidade e a apresentação de um mesmo conhecimento em contextos diferentes, com recursos e estratégias metodológicas variadas, possibilitam uma melhor compreensão pela criança. Não é possível entender algo se ele for abordado uma única vez ou de forma esporádica. Ter sequência e cadência nas ações pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil é fundamental para aprendizagens mais significativas.

4. As Transições na Educação Infantil

As transições são mudanças que acontecem com os sujeitos, sejam de caráter biológico ou psicossocial. As de caráter biológico estão relacionadas ao desenvolvimento humano, que promovem novas possibilidades de interagir, relacionar e explorar o mundo. As de caráter psicossocial estão voltadas às relações interpessoais que são ampliadas à medida que se conhecem outras pessoas re-elaborando suas ações.

Nos ambientes educacionais, especificamente na Educação Infantil, essas transições estão previstas no artigo 10, inciso III, das DCNEI (BRASIL, 2009), em articulação com os processos avaliativos, no qual se afirma que a

continuidade das aprendizagens ocorrerá por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transições vividos pela criança - de casa para a instituição de Educação Infantil; no interior da instituição; da creche para a pré-escola e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Pensar essas transições requer compreender que a criança, sua família e a instituição passam por frequentes processos de adaptações.

Adaptação é comumente compreendida como formas de acomodação, ajustamento, aceitação ou submissão a uma determinada situação estática. Nesse documento a adap-

tação será abordada como um processo de entrada do sujeito, seja ele criança, familiares ou profissionais da instituição, numa situação nova, provocada por algum tipo de mudança, seja ambiental ou psicossocial.

A entrada de uma nova família e de uma nova criança no espaço institucional, provoca alterações, pois, além de receber novas pessoas, recebe também sua cultura, seus hábitos, sua história e todo o contexto precisa ser, de alguma forma, reorganizado.

Quando a criança deixa seu ambiente familiar e passa a conviver em ambientes coletivos, ela e a família sofrem impactos emocionais

significativos, desde a dificuldade na separação até as pressões psicológicas provocadas por uma sociedade que perpetua uma crença de que a criança só se desenvolve de forma saudável se for cuidada pela mãe. Ou ainda, que considera a matrícula de um bebê na creche como um "mal necessário", para famílias trabalharem.

Outros aspectos a serem considerados no processo de transição casa-instituição são a insegurança, a desconfiança, a criação de expectativas negativas em relação ao local e aos profissionais que irão compartilhar o cuidado e a educação do filho e o medo da família de perder o amor do filho, ao deixá-lo com "estranhos" em instituições de Educação Infantil. É comum as mães sentirem-se "abandonadas" e "inúteis", ou mesmo culpadas, o que provoca alterações no relacionamento com o filho e dificulta seu processo de adaptação.

A instituição educacional precisa lidar com as emoções das famílias e das crianças, acolhendo-as em suas expectativas, seus planos, suas hipóteses e suas conjecturas. Compreender que a criança já tem uma história, possui vínculos com outras pessoas e quando chega num lugar novo, precisa se sentir segura, acolhida para que estabeleça novos e significativos vínculos.

O documento *Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009) orienta as

instituições educacionais quanto ao período de adaptação afirmando que, neste momento a criança tem direito a uma atenção especial e individual. Orienta ainda que a instituição deve realizar um planejamento específico para o período inicial de chegada da criança, reconhecendo que é um momento especial para ela, seus familiares e para os profissionais que irão recebê-la. Para tanto é preciso:

- organizar formas para dar atenção aos pais e/ou responsáveis para que ganhem confiança e familiaridade com o local e os profissionais que ali trabalham, deixando claro que eles são sempre bem-vindos;
- planejar momentos variados que oportunizem conversas abertas e francas com a família para conhecer hábitos e costumes da criança, para esclarecer dúvidas e para apresentar o trabalho da instituição com foco na rotina que a criança terá, as formas de cuidado e os procedimentos comuns;
- flexibilizar rotinas e horários durante os primeiros dias da criança na instituição, proporcionando um sistema gradativo de inserção de modo que a criança se familiarize com a nova rotina, com o novo ambiente e pessoas, com a ausência temporária dos familiares;
- permitir a presença de um familiar da criança nesses primeiros dias;
- permitir também que a criança traga objetos de apego que ajude-a no processo de

adaptação como um bichinho de pelúcia, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro, um paninho;

- possibilitar à criança, que tenha irmãos que já frequentam a instituição, que fique junto a eles em determinados períodos do dia;
- esclarecer à família que a criança será atendida em suas inseguranças, acolhida quando assustadas, chorando ou apáticas e receberá atenção e carinho;
- observar a saúde e a alimentação da criança durante esse período de grande estresse.

É comum considerar o choro como o único indicador de problema na adaptação da criança, mas existem outras manifestações as quais os profissionais precisam se atentar, como gritos, mau humor, agressividade, birra, passividade, apatia, recusa a alimentação, resistência ao sono, ocorrência de febre, vômito, diarreia ou doenças como bronquite, alergias e infecções constantes, além de comportamentos regressivos, como voltar a fazer xixi na roupa e usar a chupeta. Todos esses indicadores precisam ser considerados para que os profissionais da instituição educacional tomem providências no sentido de garantir a saúde e bem-estar da criança.

Mesmo quando a criança já frequenta a instituição, continuarão a existir momentos em que ela passará por processos de adaptação, por exemplo, quando mudar de turma, ou mudam

seus professores, quando chega uma nova criança na turma, ou quando ela é trocada de turma e seus colegas não, quando sai da creche, vai para a pré-escola e passa a ter novas necessidades. Muitas crianças que já estavam adaptadas podem apresentar comportamentos de resistência à permanência na instituição, necessitando então, de atenção e cuidado por parte dos profissionais e das famílias.

O processo de transição da creche para a pré-escola também carece de atenção. Sua intensidade pode variar, dependendo de vários fatores. Se ela ocorre no mesmo prédio corre-se o risco de oferecer à criança "mais do mesmo", provocando ora apatia pelas propostas apresentadas, ora comportamentos considerados indisciplinados por parte da criança. À medida que a criança cresce apresenta outros interesses e necessidades, o que demanda novas formas de abordar o conhecimento, isto é, outras propostas de organização de tempos, espaços, outros tipos de materiais, diferentes propostas metodológicas que instiguem a criança à processos investigativos com temáticas pertinentes à sua idade.

Se a transição é interinstitucional, isto é, a creche fica num espaço e a pré-escola em outro, vai demandar novos processos de inserção. Nova instituição, pessoas, espaços, organização do trabalho pedagógico, rotinas e relações. É frequente a pré-escola funcionar junto com o Ensino Fundamental e incorporar sua estrutura e rotina, levando, em alguns casos, a perda da identidade da Educação Infantil.

Um fator que influenciou substancialmente a transição da creche para a pré-escola foi a obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos. Tal obrigatoriedade trouxe como principal problema aquilo que comumente acontecia na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, a compreensão de que a pré-escola se configura como preparatória para os anos iniciais dessa etapa subsequente.

Apesar da pré-escola ter outras especificidades em relação à creche, ela faz parte da Educação Infantil, portanto sua identidade está vinculada a essa etapa da Educação Básica e pressupõe reconhecer que tem objetivos e práticas pedagógicas próprias, que respeitem as infâncias, a criança e suas culturas. A unidade dessa etapa precisa ser mantida por meio de um planejamento que busque a continuidade e não rupturas.

A inserção da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental é mais um momento de transição em sua vida. Requer um processo de adaptação não só da criança, como também de seus familiares, professores, da instituição educacional e das redes de ensino.

O art. 11 das DCNEI (BRASIL, 2009) estabelece que na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica da instituição educacional deve "prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades

etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental". A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta a proposta de transição entre as duas etapas numa perspectiva de integração, de continuidade e de progressão desses processos.

Ambos os documentos, DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (BRASIL, 2017), reconhecem que o trabalho realizado na Educação Infantil tem sua especificidade e que as crianças têm formas peculiares de relacionar com o mundo, com as pessoas e com os conhecimentos. Portanto, é necessário dar continuidade no Ensino Fundamental às experiências que elas viveram na primeira etapa da Educação Básica, garantindo que as situações de aprendizagens, sejam compatíveis com os seus interesses e necessidades.

Os sentidos, os saberes e os conhecimentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental devem estar articulados, garantindo o respeito às singularidades infantis, à ludicidade e aos processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças, sem desconsiderar as especificidades e objetivos de cada etapa.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.51)

[...] 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.

Como assegurar uma transição que dê conta dessas questões? O ingresso da criança no Ensino Fundamental é acompanhado de ritos sociais e de um imaginário que transformam as crianças em alunos. Normalmente, a entrada no primeiro ano é uma formalização ao mundo escolar, especialmente ao acesso a leitura e a escrita. Para a família, se antes as ansiedades eram sobre a separação mãe-bebê e sobre o caráter indefeso da criança, ao passar para o primeiro ano as ansiedades e expectativas mudam e o foco passa a ser a questão da aprendizagem.

No entanto, ela não deixou de ser o que é – criança – e o(a) professor(a) precisa considerar as características do seu tempo da vida. Portanto, o respeito e o planejamento de espaços e de materiais para que a brincadeira aconteça é fundamental, bem como ter uma postura acolhedora e empática. Essas atitudes são importantes nessa transição, além de considerar questões relacionadas à organização curricular, à metodologia, à avaliação, à práxis pedagógica e às políticas de formação continuada, não podem desconsiderar as características das crianças.

Que ações podem ser realizadas para assegurar um processo de transição mais tranquilo? A instituição de Educação Infantil pode iniciar esse processo promovendo reuniões com as famílias para orientar sobre as mudanças que acontecerão, as novas regras e rotinas, novas exigências, outra organização de tempos, espaços e profissionais. No caso da criança mudar para um novo prédio, pode incentivar a família a conhecê-lo antes; provocar o interesse e a curiosidade da criança pela nova escola; ouvir e dar apoio às dúvidas que ela tiver em relação ao novo local; encorajá-la a enfrentar as mudanças que virão; sugerir à família que ao comprar os materiais escolares e organizá-los o façam junto com a criança.

Quanto à escola que irá receber a criança, sugere-se a realização de uma entrevista e/ou momento com a família para obter o seu histórico, saber as expectativas dela e dos pais em relação ao primeiro ano; esclarecer sobre sua proposta pedagógica; explicar à criança sobre a rotina da turma e da própria instituição, o uso dos materiais escolares e como organizá-los. Sugere-se ainda que a escola prepare atividades que auxiliem a criança a se integrar ao novo espaço. Caso o Ensino Fundamental funcione no mesmo prédio, é aconselhável permitir que a criança encontre o apoio do seu(sua) professor(a) do ano anterior.

No caso da criança que não frequentou nenhuma instituição educativa, o ingresso no Ensino Fundamental traz várias situações novas. O fato de estar submetida a uma rotina de ir à escola, a exigência das tarefas, o longo período fora de casa, o contato sistemático com outras crianças que, muitas vezes, é raro antes da entrada na escola e a necessidade de aprender a partilhar, conviver, brincar e trabalhar com as outras crianças, o que pode ser muito estressante.

O professor precisa se constituir numa figura de referência com a qual ela deve estabelecer uma relação diferenciada daquelas que está acostumada nos contatos sociais não formais. Além dessas questões, se organizar para estudar e entender a lógica de organização dos conhecimentos no Ensino Fundamental – áreas de conhecimento e componentes curriculares - dentre tantos outros novos desafios.

A criança, independente de ter frequentado ou não instituições educacionais, traz consigo uma série de conhecimentos e saberes, exigindo que o(a) professor(a) considere, no seu planejamento, tanto esses conhecimentos e saberes trazidos por ela quanto as características de seu contexto e os articulem aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico e científico produzido e sistematizado pela humanidade dos quais a criança tem o direito de se apropriar.

5. Processos Avaliativos na Educação Infantil

A avaliação na Educação Infantil ainda é um tema complexo, por ter na atualidade, como principal função, numa concepção contínua e formativa, elucidar a ação pedagógica desenvolvida na instituição educacional, bem como apresentar para as famílias e para a comunidade em geral, como a criança, desde bebê, aprende e se desenvolve.

A avaliação nesse período da vida, demanda observação, múltiplos registros e análises sistemáticas pelo professor, tanto das aprendizagens da turma quanto da criança individualmente. Isso se torna mais exigente porque, em sua maioria, os professores não vivenciaram esse processo enquanto estudantes da Educação Básica e nem no processo de formação inicial, uma vez que se tem no país, historicamente, práticas avaliativas classificatórias e de retenção.

As DCNEI (BRASIL, 2009) compreendem a avaliação na Educação Infantil numa perspectiva processual e formativa. Pontua em seu artigo 10, que cabe as instituições educacionais elaborarem procedimentos e estratégias de acompanhamento e avaliação tanto da realização da ação pedagógica quanto do processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança, sem caráter de seleção, promoção ou classificação. Esse acompanhamento é realizado por meio da utilização de múlti-

plos registros, relatórios, vídeos, desenhos, áudios, álbuns²³ (art.10, inciso II).

Por que são propostos diferentes registros para a Educação Infantil? Por que não é aconselhado utilizar instrumentos avaliativos de marcar X que já tem o que é esperado para cada faixa etária? Ou ainda boletins com conceitos classificatórios?

O principal objetivo do processo avaliativo é de acompanhar as aprendizagens da criança, desde bebê. Identificar suas formas de pensar; de agir; de compreender o mundo; de elaborar teorias sobre fatos, acontecimentos, fenômenos; suas tentativas de exploração e de entendimento em diferentes contextos; os aspectos que ainda consistem em desafios em relação a diferentes assuntos, hábitos, costumes, os conhecimentos; as pessoas, os objetos e materiais com quem interage mais; dentre tantos outros elementos que devem ser acompanhados, registrados e analisados pelo professor. Para tanto, é necessário perceber a criança em suas diferentes manifestações e expressões – choros, olhares, sorrisos, balbucios, gestos, garatujas, palavras, brincadeiras, desenhos, dramatizações, escrita espontânea, produções individuais e coletivas, apresentações etc.

Ou seja, só a linguagem escrita não consegue elucidar e tornar visível para o professor e para as famílias e/ou responsáveis, as varia-

das interações estabelecidas pela criança na instituição educacional e, conseqüentemente, as aprendizagens que ali ocorrem. Assim, a utilização de múltiplos registros – fotografias, vídeos, áudios, imagens, desenhos, cartazes, anotações de falas etc. – consiste na possibilidade do professor capturar na complexidade do dia a dia, cenas, fragmentos do cotidiano, que expressam a singularidade dos processos de aprendizagens e desenvolvimento de cada criança num espaço coletivo.

Consiste, ainda, em memória, visível e palpável, que permite o(a) professor(a) analisar, refletir, sintetizar e construir uma narrativa do que foi vivenciado, possibilitando avaliar não só o percurso da criança, mas também do trabalho realizado, com o intuito de propor novas ações.

Para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, mesmo sendo obrigatória a matrícula e a frequência, a avaliação continua tendo o objetivo de acompanhar o seu processo de aprendizagens e desenvolvimento. É necessário que seja contínua, de modo a perceber e entender cada criança por ela mesma, no sentido de identificar quais são os avanços, os retrocessos e as rupturas que foram promovidas, assim como, qualificar a ação pedagógica e as situações que lhes são oportunizadas e não de promover a criança para outra turma ou de retê-la porque não atingiu os objetivos propostos.

²³ Para a utilização das imagens das crianças, mesmo com finalidade pedagógica, cabe as instituições educacionais pegarem autorização por escrito das famílias e/ou responsáveis.

V. EDUCAÇÃO GOIANA: TEMAS CONTEMPORÂNEOS E DIVERSIDADES

Com o intuito de atingir o maior quantitativo e diversidade de estudantes e de instituições que fazem parte da educação em Goiás, sejam elas públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas, o Documento Curricular para Goiás Ampliado propõe uma prática inclusiva para legitimar o direito: “a educação com qualidade para todos e todas”, conforme garante o Art. 26º da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), o Art. 205º da Constituição Brasileira (1988) e o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Nesta perspectiva, esse documento buscou abranger particularidades, singularidades e especificidades da educação em Goiás, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental contemplando os estudantes dos 246 municí-

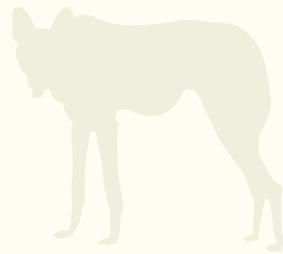
pios goianos, tanto das áreas urbanas como das áreas rurais, e de todas as faixas etárias.

A preocupação em relação a pluralidade na educação goiana está na compreensão de um conjunto de fatores que se interligam e interagem contribuindo assim, cada um da sua maneira, com estas particularidades. Dentre estes fatores pode-se relacionar: a extensão territorial do estado; a população superior a seis milhões de pessoas, sendo ela de origem indígena ou de migrantes de outras regiões do Brasil e de outros países, isto desde o período colonial; o crescimento urbano; o avanço do agronegócio e as fronteiras abertas para receber cada vez mais migrantes, incluindo, recentemente, os refugiados estrangeiros. É válido ressaltar que toda essa pluralidade merece atenção dos pro-

fessores e das escolas em seus planejamentos e nas suas práticas docentes. Afinal, essa heterogeneidade está contemplada no DC-GO por meio das habilidades dos componentes curriculares e estão garantidas em políticas públicas e documentos oficiais vinculados à educação, conforme são explicitadas a seguir.

Educação de Tempo Integral

A educação goiana se molda a partir das necessidades do estado e a criação das instituições de tempo integral vem como resposta aos interesses sociais e trabalhistas deste tempo. O estado conta com 52 municípios goianos com 197 escolas de período integral, sendo elas públicas ou privadas. Existem as escolas de período integral (os estudantes permane-



cem na instituição nos turnos matutino e vespertino), as escolas integrais (os estudantes permanecem nos três turnos e podem residir na escola), as escolas integrais com contraturno (em um turno o estudante estuda e no outro desenvolve atividades esportivas, artísticas e de descanso) e os berçários-escola integrais que realizam a Educação Infantil e podem ter dinâmicas de horários diferenciadas, buscando atender todas as especificidades desta etapa da educação. A educação de tempo integral possibilita aos estudantes mais tempo para desenvolver as habilidades previstas no DC-GO, favorecendo ainda mais a formação de estudantes críticos e autônomos.

Educação Quilombola Rural e Urbana

Em diversas regiões do Brasil, entre os séculos XVI e XVIII, surgiram os quilombos que foram criados como refúgios de pessoas que escapavam da repressão/submissão a elas impostas durante o período escravocrata brasileiro. Inicialmente, esses quilombos eram constituídos em sua maioria por pessoas negras, descendentes de africanos que vieram forçados para o Brasil e aqui foram escravizadas. Eles tinham a primordial função de esconderijo, porém, também se tornaram locais para as pessoas que neles se abrigavam desenvolverem suas práticas e manifestações culturais, possibilitando, assim, que essas manifestações fossem repassadas para outras gerações.

Com o decorrer do tempo, estes quilombos, que eram comunidades isoladas, passaram

a se relacionar com pessoas pertencentes a outros grupos, proporcionando, de certa forma, uma ampliação da diversidade cultural. Há, atualmente, trinta e três comunidades legalizadas e reconhecidas como Quilombos em Goiás, sendo três como Quilombos Urbanos e as demais Quilombos Rurais. Sobre a educação escolar, é preciso compreender que existem as escolas quilombolas e estudantes quilombolas estudando em outras escolas espalhadas pelo território goiano. No DC-GO o estudo sobre a especificidade do povo quilombola é garantido, visando a que os estudantes do estado possam conhecer, compreender e valorizar a história e a importância desse povo; e reconhecê-los como brasileiros e goianos.

Educação Inclusiva

O DC-GO reconhece a importância das Necessidades Educativas Especiais para a promoção de uma educação inclusiva real no estado, acredita na autonomia das escolas e dos professores, professores de apoio e intérpretes para observar cada realidade e aplicar as metodologias e práticas pedagógicas também especiais, garantindo, assim, a aplicabilidade do currículo. Necessidades Educativas Especiais (NEE): intelectuais, sensoriais, psicológicas (emocionais), físicas e de acessibilidades merecem toda a atenção dos educadores de Goiás, que ao unir as políticas públicas de inclusão escolar, nacionais e estaduais, com o DC-GO, poderão alcançar a inclusão de fato.

Ao compreender que existem dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos e/ou ambientais, NEE permanentes (exigem adaptações generalizadas do currículo escolar, devendo o mesmo ser adaptado às características do estudante, durante grande parte ou de todo o seu percurso escolar) e NEE temporárias (exigem modificações parciais do currículo escolar, adaptando-o às características do estudante num determinado momento do seu desenvolvimento), cada instituição de ensino fará suas adaptações necessárias. Ressalta-se, também a importância do ensino de Libras e do Braille nas instituições, do diálogo claro acerca do tema no ambiente escolar, e das modificações arquitetônicas necessárias, por exemplo, a colocação de indicações/sinalizações, rampas e corrimãos, dentre outras adaptações, consolidando a ideia de um ambiente inclusivo que promova ainda mais a acolhida e a inclusão desses estudantes e demais pessoas da comunidade escolar.

Educação Escolar Indígena

Como em todo o território brasileiro, o estado de Goiás também tem povos indígenas, escolas indígenas e muitos estudantes indígenas em situação de itinerância. Para abarcar todos esses estudantes, em especial os de origem Avá Canoeiros, Tapuia, Xavante, Chiquitano e Jagañu, que são a maioria em Goiás, há professores intérpretes que podem ser das etnias ou não, e passam por formações especiais, a fim de manter as tradições

e propiciar o processo educacional. Para a FUNAI – Fundação Nacional do Índio (2009) os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena. A política educacional guarda relações inerentes com outras políticas e ações, desenvolvidas pela FUNAI e por outros órgãos de governo, voltadas aos povos indígenas, como políticas voltadas à gestão territorial, à sustentabilidade, à saúde, etc. Por isso, a harmonização dessas ações convergentes é fundamental para o estabelecimento de relações do estado com povos indígenas, reconhecendo e respeitando a autonomia destes e suas formas próprias de organização, inclusive as educacionais, com línguas orais, bem como diferenciadas metodologias de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o DC-GO, em suas habilidades, reforça a necessidade do estudo sobre os povos indígenas do estado, visando a que nossos estudantes possam se reconhecer, enquanto indígenas, ou conhecer a importância deles na formação territorial, socioeconômica e cultural brasileira, em especial do estado de Goiás.

Educação de Crianças e Adolescentes com Distorção de Idade-Ano

Para o MEC (1996), a distorção idade-ano é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. Diversos são os motivos desse atraso, cabe à instituição de ensino verificar e propor a melhor forma de resolver essa dis-

torção, além de garantir o desenvolvimento das habilidades essenciais, demonstradas nesse documento, para cada ano escolar.

As principais causas da distorção em Goiás, apontadas em pesquisas, como as do IBGE (2010) são a evasão e o abandono escolar, todavia existem causas primárias que contribuem para estas, e apesar de muitas vezes estarem intimamente ligadas à situação socioeconômica do aluno (trabalho infantil e adolescente), isso nem sempre é fator determinante. Uma das principais consequências da distorção idade-ano é o baixo desempenho dos estudantes em atraso escolar e a relação leitura/escrita/interpretação, quando comparados aos estudantes regulares e a reprovação, o que pode ser evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais e estaduais do Ensino Fundamental.

Turmas especiais, avaliações específicas, horários diferenciados e estratégias próprias para esses estudantes são ações de extrema importância para a correção da distorção e para a garantia do aprendizado real. O estado de Goiás possui políticas educacionais nesse sentido (estaduais e municipais) e incentiva todas as instituições a procurarem os órgãos responsáveis para realizarem essas correções, tão importantes para os estudantes goianos. O DC-GO chama a atenção de professores e instituições de ensino para estarem sempre em acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Educação de Adultos e Idosos

Desde 2003, através do Projeto Brasil Alfabetizado, o Ministério da Educação incentiva os estados brasileiros a promoverem a educação de adultos e idosos nas instituições de ensino a fim de garantir o Ensino Fundamental para esses estudantes, que trazem um perfil diferente das distorções, muitos nunca frequentaram uma escola ou pararam de estudar por muitos anos. Essa realidade merece uma atenção diferenciada, com propostas, horários (noturno e finais de semana), metodologias, período de duração (semestral e não anual) e ações inerentes a esse público. A educação de adultos e idosos busca a melhoria na qualidade de vida, aumento da autoestima e maior sociabilização desses estudantes. As habilidades apresentadas no DC-GO podem ser alteradas e remodeladas para essas faixas etárias nos currículos escolares e planos diários de professores. A arquitetura e mobiliário da escola também deve promover a inclusão de adultos e idosos para a promoção do processo de ensino e aprendizagem com mais significância. Essa preocupação com a alfabetização de idosos perpassa o Estatuto dos Idosos (2003), que traz considerações importantes sobre a educação desse público, que merece toda a atenção dos professores e representam significativo número em Goiás.

Educação do Campo

A educação de estudantes camponeses, em Goiás, conta com 76 escolas rurais e algumas

extensões específicas e com temporalidades diferenciadas (nem sempre são escolas fixas). Estão localizadas em áreas rurais (fazendas, sítios e chácaras), em acampamentos temporários e em assentamentos de terras vinculadas aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária, como o MST – Movimento dos Sem Terra. Com estruturas organizacionais específicas para esses estudantes, obedecendo os períodos de lavoura, colheita, pecuária, dinâmica climática e relações socioambientais (ciclos agrícolas), as habilidades do DC-GO devem ser repensadas para esse sujeito do campo, garantindo o currículo, vinculado ao seu cotidiano, suas práticas de vivência e seu ambiente. Os professores dessas instituições precisam de formação e um olhar diferenciado aos estudantes camponeses, a fim de garantir a Educação Básica concreta, preservação dos seus modos de vida, os espaços e transportes para o ensino.

Educação Ambiental

A Educação Ambiental está presente no DC-GO nas habilidades dos componentes de Geografia, História, Ciências da Natureza, Língua Inglesa e Matemática. Socioambiental é um termo muito utilizado quando se pensa em Educação Ambiental, o termo engloba o homem na natureza. O ambiente é onde o homem está e se relaciona socialmente, ou seja, em todos os espaços. As crianças e os adolescentes precisam dessa visão integrada para se sentirem parte da natureza, assim o processo de educação ambiental acontece-

rá de forma mais real. A Educação Ambiental Escolar deve promover mudanças de hábitos e de atitudes a partir de conhecimentos adquiridos. Essas mudanças devem ser transformadas em ações mais corretas na escola, em casa e nos seus espaços de vivências e de lazer. Uma forma de promover essas mudanças seriam aulas extraclasse, visitas técnicas e trabalhos de campo que auxiliam na visualização dos impactos socioambientais presentes nas áreas urbanas e rurais.

Educação no Trânsito

A mudança de comportamento de condutores e de pedestres no trânsito pode e deve começar no ambiente escolar. O Departamento de Educação para o Trânsito de Goiás (DETRAN - 2018) realiza palestras para todas as faixas etárias. São momentos que têm como objetivo fazer com que a criança e o jovem reflitam sobre suas próprias atitudes no trânsito. Para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais os temas são trabalhados de forma lúdica, fazendo com que a criança se identifique nas situações propostas. Para tal é utilizada a contação de histórias, o uso de fantoches e a vivência na faixa de pedestre. As crianças e os adolescentes são convidados a refletirem de forma mais crítica, pensando em sua realidade e no que podem fazer para modificá-la. Essas ações, no entanto, não podem ser de responsabilidade somente do DETRAN, a Educação no Trânsito deve acontecer em todas as instituições de ensino

utilizando todos os componentes curriculares, a fim de desenvolver nos estudantes, as habilidades que provoquem a mudança de hábitos, além do conhecimento acerca da gravidade da falta de educação no trânsito em nosso Estado.

Educação Fiscal e Financeira

A Educação Fiscal é uma prática de cidadania que envolve o aprofundamento da relação estado e sociedade na fiscalização e na gestão dos recursos públicos. O programa desenvolvido na Secretaria da Fazenda de Goiás (SEFAZ) tem o objetivo de levar à comunidade em geral os conteúdos referentes ao papel social dos tributos, a importância dos orçamentos para o bom funcionamento da administração pública, a alocação e ao controle dos recursos, entre outros temas relacionados à gestão e fiscalização das finanças públicas (SEFAZ, 2018).

Além desse programa, é preciso que professores promovam a Educação Fiscal (formação de estudantes que podem atuar como fiscais dos gastos públicos) e a Educação Financeira (formação econômica dos estudantes). Estas têm o intuito de desenvolver nos estudantes várias habilidades que se referem à economia, como a relação gastos, ganhos e a prática de reservas econômicas como poupanças e aplicações. Esse tipo de educação é feita em várias escolas internacionais, mas no Brasil ainda é uma prática rara.

Educação Política e Eleitoral

A Educação Política é um processo de transmissão de informações e de conhecimentos cuja finalidade é disponibilizar ao estudante um repertório que lhe permita compreender as nuances dos debates e de organização política no Brasil, em seu estado e município. Possui também a função de capacitar crianças e adolescentes para participar ativamente da política e compreender o processo eleitoral brasileiro. Politizar é uma habilidade extremamente importante a ser desenvolvida nos estudantes goianos para garantir a defesa de valores fundamentais à convivência democrática. A política deve envolver tolerância às diferenças, direito à contradição, ética, responsabilidade e o reconhecimento do outro. Essa educação, nas escolas, com crianças e adolescentes diminuem manifestações de ódio e discriminação com ataques físicos, orais e virtuais.

Educação para Grupos Juvenis – Tribos Urbanas

Em muitas escolas goianas os adolescentes de Anos Finais do Ensino Fundamental se organizam em grupos, os grupos juvenis, também denominados de tribos urbanas. Os jovens decidem se reunir grupalmente através de músicas, vestimentas, símbolos corporais ou gostos por jogos, esportes, danças, filmes e festas. Em Mesquita e Maia (2007) há um levantamento dos grupos existentes em Goiás: hippies, colplayers, grafiteiros, emos, gamers, nerds, geeks, roqueiros, me-

taleiros, punks, skatistas, jogadores de RPG, torcidas organizadas de futebol, pichadores, góticos, funkeiros, pagodeiros e sertanejos. Nesse contexto, os autores sugerem que os professores busquem compreender melhor este comportamento grupal, suas ações coletivas e suas simbologias corporais e identitárias, pois fazem parte da transitoriedade da fase adolescente para a adulta não somente no Brasil, mas em diversas nações mundiais. Trazer para o ensino os seus símbolos pode favorecer e facilitar o processo de desenvolvimento de habilidades propostas no DC-GO, bem como a melhoria nas relações sociais nas escolas, diminuindo até mesmo o bullying.

Educação Alimentar e Nutricional

Educação Alimentar e Nutricional (EAN) é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional que visa promover a prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional. A prática da EAN (que faz parte de um conjunto de estratégias criadas para promover a alimentação adequada e saudável dos estudantes) deve fazer uso de abordagens e de recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar, em especial na escola.

Os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental deverão incluir o assunto Educação Alimentar e Nutricional, como exige a LDB – Lei de Diretrizes e Bases na Educação Brasileira 13.666/2018. A importância dessa lei é agir de modo a reduzir a obesidade infantil e adolescente além de assegurar informações sobre alimentação saudável aos cidadãos desde a infância. O tema é de grande importância nos tempos atuais, em que adultos com pouca formação ou com hábitos alimentares inadequados terminam por reforçar o interesse de crianças e de adolescentes por uma dieta pouco nutritiva.

Educação em Comunidades de Migrantes Internacionais

A educação em Goiás também se preocupa com as comunidades internacionais presentes no estado. Nelas estão estudantes que necessitam de uma educação diferenciada, que respeite suas culturas e línguas maternas. O DC-GO sugere que os municípios que possuem essas comunidades promovam essa educação singular para que os estudantes de origem internacional sintam-se incluídos no processo educacional e que suas práticas sejam repassadas aos demais estudantes e comunidade escolar. A seguir apresenta-se uma relação de municípios goianos e a procedência de suas comunidades internacionais: Vianópolis/Estados Unidos, Rio Verde/Alemanha, Colônia de Uvã/Alemanha, Nova Veneza/Itália; Goiânia/Japão e Anápolis, Síria, Líbano, Turquia.

Sexualidade e Cuidados com o Corpo

A temática Sexualidade e Cuidados com o Corpo vem sendo discutida e permeada em diferentes componentes do DC-GO, especialmente nas Ciências da Natureza, embora possa ser abordada na Educação Infantil e Ensino Fundamental de maneira gradativa, cabendo ao professor mediar essa temática. Apesar de ter uma importante função preventiva, a educação sexual não devia cumprir um papel meramente informativo, mas sim com foco no desenvolvimento do indivíduo no respeito por si próprio, e, conseqüentemente pelo outro.

É importante que o estudante se aproprie do conhecimento científico a respeito do corpo humano, sobre as condições de vida da população e sobre a importância de colocar em prática hábitos que contribuirão decisivamente para o cuidado de si próprio. O estudante deve perceber que hábitos de higiene (escovar os dentes, banho, entre outros cuidados com a limpeza corporal) o ajudam a possuir melhor qualidade de vida, mantendo-se saudável. Boas práticas de higiene promovem, sobretudo, melhor convivência, evitando desconforto e até mesmo baixo rendimento escolar.

Educação Prisional

As unidades escolares que atendem a modalidade para a Educação Prisional em Goiás possuem organização específica para cada penitenciária, presídio ou espaços de prisões provisórias, se diferenciando no número de alunos para abertu-

tura de turmas, na matriz curricular e na carga horária, nas atribuições, funções e gênero dos professores, nos diários de classe, nos relatórios de aprendizagem, na formação de grupos de estudos, na classificação e reclassificação dos estudantes, nos períodos de matrícula, na duração do semestre letivo, na aprovação, na retenção e no aproveitamento de estudos.

A Educação Prisional cuida do processo educacional de detentos, dos filhos de detentos que estão com os pais em situação de cárcere e de presidiários em regime semiaberto (estes podem ir a escolas próximas ao presídio de domicílio). Quanto aos processos pedagógicos para a orientação do trabalho dos professores, estes existem e acontecem nas unidades/extensões escolares.

O trabalho educacional em âmbito prisional está voltado para a construção e reconstrução de valores humanos, demandando a constituição de um ambiente inclusivo culminando na atuação coletiva e participativa dentro da escola/extensão escolar, com vias a atender às diferenças, sem sufocá-las. Um ambiente inclusivo comprometido com valores é necessário na educação em prisões, visando atingir não somente os presidiários, mas os filhos deles e delas que vivem em cárcere.

Educação Hospitalar

A Educação Hospitalar em Goiás atende aos aspectos legais do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde e propicia media-

ção da aprendizagem em classe hospitalar aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental que estejam impossibilitados temporariamente de frequentar a escola regular por motivo de tratamento médico ou convalescença. Esse trabalho é desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás desde agosto de 1999 e pelas secretarias municipais. Existem em Goiás 43 classes hospitalares funcionando com Educação Hospitalar, com professores e salas de aulas especiais para os estudantes que merecem atenção especial e educação de qualidade onde estão em tratamento, praticando inclusive a escuta pedagógica. No Brasil, a educação hospitalar é reconhecida por meio da criação de uma legislação para a criança e adolescente hospitalizado, através da resolução nº 41 de outubro de 1995, onde diz que a crianças e os adolescentes possuem o "direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar" (BRASIL, 1995).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 também reforça esse atendimento educacional em hospitais. O atendimento será feito em classes, escolas, ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas do aluno não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996). A Secretaria de Educação Especial do MEC conceitua Classe Hospitalar como uma das modalidades de atendimento especial para crianças e adoles-

centes: (...) ambiente Hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados, que necessitam de educação especial ou que estejam em tratamento. (BRASIL, 1994). Em 2002 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando uma Educação Básica. Educação Hospitalar, segundo a Secretaria de Educação Especial, é o atendimento pedagógico educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja em internação, atendimento hospital-dia e hospital-semana ou serviços de atenção integral à saúde mental.

Educação para Refugiados

A Constituição da República do Brasil e a Lei 9.474/97 funcionam como base legal para criação e implementação de políticas públicas que visam à assistência e à integração dos refugiados, independente de faixa etária e gênero. Fazem parte deste processo de cidadania, assegurar a efetivação dos direitos

econômicos, sociais e culturais, garantindo exclusivamente o direito ao trabalho, à saúde e à educação. O gabinete de Assuntos Internacionais do Governo do Estado de Goiás, localizado em Goiânia, vem dando assistência institucional e consular para esses refugiados, através de sua gerência de atração de investimentos e assuntos consulares.

Acredita-se na importância de ressaltar que refugiados são pessoas que se encontram fora do seu país por causa de fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, opinião política ou participação em grupos sociais, e que não possa (ou não queira) voltar para casa. São também pessoas obrigadas a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos, como crise econômica. No que tange à educação, todos os refugiados em idade escolar devem ter acesso ao sistema de educação pública, sendo regularmente matriculados. O refugiado que não teve seus estudos concluídos no país de origem será orientado sobre a possibilidade de sua continuidade. O refugiado receberá orientações sobre procedimentos

para a revalidação de documentos escolares, que deverão ser facilitados. Àqueles cuja língua de origem não seja o português, em cooperação com instituições locais, são ministrados cursos de língua portuguesa, informações acerca da cultura brasileira e noções básicas da região onde foi encaminhado. (ESTATUTO DO REFUGIADO/ACNUR, 1951).

O estado de Goiás tem recebido atualmente refugiados sírios, haitianos e venezuelanos, mas traz um histórico de receber outras nacionalidades. O DC-GO garante em várias habilidades, de diferentes componentes, o respeito e valorização destas pessoas no estado, além de, incentivar aos professores uma recepção especial para com estes estudantes de Educação Infantil e Ensino Fundamental, devem também ter um cuidado especial com as línguas maternas e o ensino da Língua Portuguesa para os que não possuem como primeira língua, o português. O respeito ao refugiado dentro das instituições de ensino faz melhorar a qualidade de vida dos refugiados, aumentar a diversidade cultural entre estudantes e professores e diminuir a xenofobia, possibilitando mais respeito ao estrangeiro, ao de fora.

VI. CONSIDERAÇÕES

Em 2018, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular para Goiás - Ampliado, doravante DC-GO, começou a ser construído a muitas mãos. Seu principal objetivo é a implementação da BNCC, de forma contextualizada para o território goiano, sobretudo em seus aspectos educacionais, econômicos, artísticos, culturais específicos ao estado, importantes e necessários para a Educação Básica. Dessa forma, as instituições públicas e privadas, sustentadas por uma base comum de conhecimentos e competências, poderão atuar de forma articulada uma vez que os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e as habilidades serão comuns.

Assim como a BNCC é uma referência nacional obrigatória para a construção de documentos curriculares estaduais, o DC-GO também deve se constituir como uma referência para o território goiano. Dessa maneira, o documento fomentará a reelaboração, a dinamização e a atualização das propostas curriculares da rede estadual de educação, dos 246 municípios e das instituições privadas que desenham o território.

No processo de estudo e construção do documento curricular, inúmeros professores da Educação Básica e superior foram envolvidos, tanto por meio de Grupos de Trabalho (GT) da Educação Infantil e dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, quanto na participação coletiva nos 40 Seminários Regionais e na participação individual na Consulta Pública. Do mesmo modo, ao ouvir os sujeitos mais experientes no processo ensinar – professores de escolas urbanas, rurais, quilombolas, ribeirinhas, indígenas e de universidades estaduais, federais e privadas, o DC-GO transformou-se em uma produção cultural coletiva, proporcionando encontros e debates produtivos e reflexivos em torno das 10 (dez) competências gerais; e dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento da Educação Infantil e das habilidades que compõem cada um dos componentes curriculares do Ensino Fundamental.

Ao assegurar um conjunto de sentidos, saberes, conhecimentos e fazeres, o DC-GO visa diminuir as desigualdades relacionadas à aprendizagem e colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária em termos de acesso e permanência com sucesso das crianças nas instituições educacionais e dos estudantes nas escolas. Propõe, igualmente, romper com a perspectiva de um ensino repetitivo, bancário, com precário domínio de conhecimento e com as disparidades sociais, implicando direta e indiretamente na qualidade das aprendizagens.

Portanto, a contribuição do DC-GO, que merece destaque para a sociedade goiana, está no sentido de como a formação de conceitos pode ser concebida e desenvolvida pelos professores, considerando as características próprias das crianças e estudantes aprenderem e se desenvolverem de forma integral. Nesta perspectiva, o documento propõe a construção de currículo integrado, desde a Educação Infantil ao estabelecer como organização curricular os campos de experiência, e no Ensino Fundamental, o desenvolvimento de projetos investigativos que tem como objetivo a integração dos saberes e formação continuada dos profissionais da educação que atuam nessas etapas da Educação Básica, para provocar mudanças e reflexões em suas práticas.

Não há educação sem invenção, pesquisa, estudo, conhecimento, poesia, mudanças contínuas e continuadas em seus processos. Por isso, este documento apresenta como desafio pensar o processo de ensino e aprendizagem a partir da prática das mudanças, da valorização da cultura local e da confiança no poder transformador da educação. Desse modo, ao finalizar esta importante etapa de implementação da BNCC, materializada na construção do DC-GO, outras etapas de igual importância virão e serão fundamentais para a melhoria da qualidade da educação goiana. Entre elas, destacam-se a formação continuada de professores, a revisão dos Projetos Pedagógicos das instituições educacionais, a criação e revisão de materiais pedagógicos com situações de aprendizagem e a avaliação e acompanhamento das aprendizagens.



VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Interações ou Brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra (org). Interação e Brincadeiras na Educação Infantil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

BONDIOLI, A; MANTOVANI, &. (orgs). Manual de Educação infantil de 0 a 3 anos; Porto Alegre: Artmed, 1998.

BARBIERI, Stela. Interações: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

BARBOSA, M Carmen.; RICHTER, Sandra Regina. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: Finco, Daniela.; BARBOSA, M Carmen; FARIA, Ana L. G.; (orgs). Campos de Experiência na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015. P. 185 - 198.

_____. Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Praticar Uma Educação Para a Diversidade no Dia-a-dia da Escola de Educação Infantil. In: MENESES, Mireila de Souza e FRANCISCO, Denise Arina (org.). Reflexões Sobre as Práticas Pedagógica - Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

BARROS, Marta Silene Ferreira; VICENTINI, Dayanne. A Humanização da Criança na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural. Santa Maria, RS. Educação, nº 1, v. 42, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644423681>>. Acesso em: 19 de junho de 2018.

BEBER, Irene Carrillo Romero. A importância das interações nas aprendizagens das crianças. Porto Alegre, RS: Grupo A, Revista Pátio Educação Infantil, 16 N° 54 Jan/mar 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi - Campinas, SP. Revista Brasileira de Educação nº19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: 5 de outubro de 1988.

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

_____. Ministério da Educação. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Ministério da Educação. Lei 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

_____. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

- _____. Congresso Nacional. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB no 01, de 13 de abril de 1999: Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 18, seção 1, 13 de abril de 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho DE 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2010. Seção 1, p.10.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. PARECER CNE/CEB Nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2010. Seção 1, p.10.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Três volumes.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. 2016 (2ª versão). Disponível em: <<http://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/17. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, SEB; UNESCO, 2017.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil; consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid>. Acesso em: 16 mai. 2018.
- _____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças / Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. 44 p. : il.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. São Paulo, Editora Cortez, 1995.
- CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia da Letras, 1990.
- COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

- COUTINHO, Angela Maria Scalabrim. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. Em Aberto, Brasília, v.30, n.100, p.105-114, set./dez. 2017
- CRUZ DE OLIVEIRA, Nara Rejane. Corpo e movimento: notas para (re)pensar o trabalho docente nos tempos e espaços da educação infantil. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol. 10, n.22 (2013) .pp. 44-59
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. A importância das artes na infância. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.) As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp.13-56
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que arte-educação? Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Ágere).
- ELIAS, Nobert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FINCO, Daniela. A Educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.).O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo, Editora Cortez, 2007.
- FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência In: Finco, Daniela.; BARBOSA, M Carmen; FARIA, Ana L. G.; (orgs). Campos de Experiência na Escola da Infância. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Critica, 2015. P. 185 - 198.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília:MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil).
- GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes, 1997.
- GOIÁS. Parecer do Grupo de Trabalho de Educação Infantil do Estado de Goiás (GTEI-GO) ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Segunda Versão. 03 de agosto de 2016. Disponível em: <<https://forumgoianoei.files.wordpress.com/2016/09/parecer-bncc2c2bavers-c3a3o.pdf>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.
- GOULART, Cecília e, MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Brasília: MEC /SEB, 2016.
- GREGUOL, Márcia. A criança com deficiência e as relações corporais. In: Revista Pátio Educação Infantil: Corpo, movimento e ludicidade. Ano XV, Janeiro/Março de 2017. Pp. 20-23.
- GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética. São Paulo: Corte, 2011.
- HORN, Maria da Graça Souza. Brincar e interagir nos espaços da escola infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LORENZATO, Sérgio. Educação infantil e percepção matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MELLO, Ana Maria. A construção da identidade na infância. In MALLO, Ana Maria. (org.) O Dia a Dia das Creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza. e NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. Revista Pensar a Prática, Universidade Federal de Goiás, V.12, n. 02, 2009, pp. 1-11.

MONTEIRO, Priscila. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-cconhecimento-priscila-monteiro/file>>. Acesso em: 05/06/2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Entrevista: Corpo e cultura. In: Revista Pátio Educação Infantil: Corpo, movimento e ludicidade. Ano X V, Janeiro/Março de 2017. pp. 16-18.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta. Entender o Outro (...) Exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil. In: Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Portugal: Asa, 2004

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

_____. Zilma Ramos de. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil, 2018. (mimeo)

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Crianças pintando: experiência lúdica com as cores. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.) As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 57-107.

RICHTER, Sandra. Jogar e brincar, potência do inútil. In: Revista Pátio Educação Infantil: Corpo, movimento e ludicidade. Ano XV, Janeiro/Março de 2017. pp. 12-15.

RINALDI, Carla. Documentação e Avaliação: qual a relação. In: ZERO, Project. Tornando Visível a Aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo / Reggio Children; tradução Thaís Helena Bonini, - 1. Ed. – São Paulo: Phorte, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. Cultura e Sociologia da Infância. Especial Revista Educação. Editora Segmento. ISSN 1415-5486 p.14-27, 2013.

SIQUEIRA, Romilson Martins. Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança. In: 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012, Porto de Galinhas - PE. Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2442_int.pdf>. Acesso em: 03/10/2018.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. CÂNDIDO, Patrícia. Coleção Matemática de 0 a 6: figuras e formas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SURDI, Aguinaldo Cesar. Educação e sensibilidade [recurso eletrônico]: o brincar e o se movimentar da criança pequena na escola. Natal, RN:EDUFRRN,2018.

TIRIBA, Leia. Crianças da natureza. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 05/07/2018.

TRINDADE, André. Aprender com o corpo, aprender sobre o corpo. In: Revista Pátio Educação Infantil: Corpo, movimento e ludicidade. Ano XV, Janeiro/Março de 2017. pp 40-42

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. A dança com alma de criança. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.) As artes no universo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp 235-268.

VIGOTSKI, Levi. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.