



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

Escola de Educação Básica da UFU – Rua Adutora São Pedro nº40, Bairro Aparecida-  
38.400-785 - Uberlândia – MG - +55 – 34 – 3218-2905  
eseba@ufu.br <http://www.eseba.ufu.br>



**PARÂMETROS CURRICULARES EDUCACIONAIS  
EDUCAÇÃO INFANTIL  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
(PCE-EI-ESEBA-UFU)**

**UBERLÂNDIA – MG**

**2020**

**Reitor**

Prof. Dr. Valder Steffen Júnior

**Vice-reitor**

Prof. Dr. Orlando Cesar Manted

**Diretora de Escola**

Prof. Dr. Daniel Santos Costa

**Assessoras:**

Prof<sup>ª</sup> Dra. Núbia Silvia Guimarães

Prof<sup>ª</sup> Esp. Sumaia Barbosa Franco Marra

Prof<sup>ª</sup> Esp. Janine Cecília Gonçalves Peixoto

**Coordenação Alfabetização Inicial**

Prof<sup>ª</sup> Ma. Letícia Borges de Oliveira

**Coordenação Educação Infantil**

Prof<sup>ª</sup> Dra. Flávia Pimenta de Souza Carcanholo

**Professoras Efetivas da Área de Educação Infantil<sup>1</sup>**

Prof.<sup>a</sup> Esp. Celine Cristina Silva Borges

Prof<sup>ª</sup> Dra. Flávia Pimenta de Souza Carcanholo

Prof<sup>ª</sup> Dra. Kellen Cristina Alves Bernardelli

Prof.<sup>a</sup> Dra. Núbia Sílvia Guimarães

Prof.<sup>a</sup> Ma. Pâmela Faria Oliveira

Prof<sup>ª</sup> Esp. Priscila Gervásio Teixeira

Prof<sup>ª</sup> Dra. Paula Amaral Faria

Prof<sup>ª</sup> Ma. Rochele Karine Marques Garibaldi

Prof.<sup>a</sup> Ma. Vanessa de Souza Ferreira Dangelo.

Prof<sup>ª</sup> Ma. Fernanda Quaresma

---

<sup>1</sup> No momento de realização do PCE/2020/2021 da Educação Infantil, a equipe esteve composta por este grupo de professoras e que participaram efetivamente da reestruturação deste documento. No entanto, vale ressaltar a existência de uma mobilidade de professores no interior da escola, por motivos diversos, e que em outra ocasião poderá acarretar na composição de um outro grupo, que não corresponda exatamente com estas mesmas pessoas.

## 1. A INSTITUIÇÃO – O COLÉGIO DE APLICAÇÃO

De acordo com o Projeto Político Pedagógico a Escola de Educação Básica - Eseba - configura-se na estrutura universitária como uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal Uberlândia (Estatuto e Regimento Geral da UFU de 01/2000) diretamente ligada à Reitoria e sob regência de um Conselho Pedagógico e Administrativo – CPA - da Unidade, submetido ao Conselho Superior da Universidade, conforme previsto em Regimento. Como instituição federal, de acordo com o Artigo 3º da Constituição da República Federativa do Brasil, atende aos princípios da educação nacional previstos na Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBE). O currículo da escola está em consonância (especialmente os Artigos 1º, 2º e 3º da LDBEN, assim como o artigo 29, que remete à educação infantil, o Artigo 32 para o Ensino Fundamental e a Seção que trata da Educação de Jovens e Adultos), com a organização curricular do Ensino Superior, conforme o Artigo 23 no Capítulo da Educação Superior.

Assim, a função social dessa escola está ligada aos objetivos da Universidade Federal de Uberlândia, no que diz respeito à **promoção de uma educação laica, gratuita e de qualidade, baseada no ensino, pesquisa, extensão e gestão.**

De acordo com o Ministério da Educação, a **Eseba é um Colégio de Aplicação** – CAP, estando, portanto, sob as finalidades desse Ministério para o seu funcionamento (Art. 2º, da Portaria MEC 959, de 27 de setembro de 2013), e tem “como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”.

Essa mesma portaria no Art. 4º estabelece para os 17 Caps do Brasil as seguintes diretrizes: “I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento; II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro; III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de

Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes”.<sup>2</sup>

Neste Colégio de Aplicação a **Educação Infantil** (EI) faz parte a primeira etapa da educação básica, sendo atualmente o ponto inicial de acesso à escola. No ano de 2019, o edital para inscrição e seleção de candidatos ao ingresso na Eseba contemplou, para além das cotas para pessoas com deficiência (PCD), a implementação de cotas para perfil socioeconômico (PSE), também para pretos, pardos e indígenas (PPI)<sup>3</sup>.

Constitui-se como espaço e tempo de saberes organizados de forma intencional por meio da atuação de uma equipe multidisciplinar e de um currículo multicultural que favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica, buscando promover o desenvolvimento integral da criança. (Eseba, Adendo ao Regimento, Artigo 124).

Este documento foi elaborado a partir de recentes pesquisas realizadas pela equipe docente da área, lançado sob o documento anterior (Parâmetros Curriculares da Educação Infantil- PCE -EI 2016) que ancorava o trabalho na Educação Infantil da Eseba; pela leitura do PPP/ESEBA - Projeto Político Pedagógico da Eseba 2018/2019; dos documentos oficiais: LDBEN 9494/20 dez. 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e BNCC- Base Nacional Comum Curricular; e de bibliografias que embasam as escolhas teóricas do documento.

Destacamos que este documento explicitado agora, fundamenta e orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil da Eseba. A leitura cuidadosa do mesmo, propicia o entendimento das linhas gerais do nosso trabalho, mas compreendemos que este documento não pode ser um instrumento pronto e acabado, mas um elemento vivo que pode ser (re)construído sempre que o grupo de profissionais

---

<sup>2</sup> Para verificar todas as leis citadas nesses parágrafos anteriores na íntegra, acessar o Projeto Político Pedagógico da Eseba e a Carta de Princípios. Disponível no link: [http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/page/eseba\\_projeto\\_politico\\_pedagogico\\_2019-12-12.pdf](http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/page/eseba_projeto_politico_pedagogico_2019-12-12.pdf).

Acesso em 11/05/2010

<sup>3</sup> O edital, baseou-se no que dispõe a Resolução 02/93 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, considerando as Leis Federais no. 11.274/2006 e 12.796/2013, a Resolução n.º. 7/2019 do Conselho Universitário que implementa a criação de cotas para Perfil Socioeconômico (PSE), Pretos, Pardos e Indígenas (PPI) e Pessoas Com Deficiência (PCD) na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, a sentença proferida na Ação Civil Pública n.º 3157-96.2013.4.01.3803 de 30/09/2013 e a suspensão das Resoluções 01/10 e 06/10 do CNE/CEB conforme sentença proferida nos autos do Processo Judicial n.º. 50861.51.2012.4.01.3800/MG, que tramita na 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais.

da Educação Infantil da Eseba, sentir necessidade. E se, todavia, maiores esclarecimentos sobre as nossas práticas cotidianas for necessário, a equipe está sempre disponível para o diálogo.

## **2. COMPREENSÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIAS**

Para sustentar o trabalho dos profissionais na Educação Infantil da Eseba concebemos que nossa compreensão de criança e infância se ancora na base epistemológica da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nas investigações de Vigotski (2004, 2005, 2007, 2014). A perspectiva teórica apresentada por Vigotski considera o desenvolvimento um processo dialético constituído pelo aspecto material e psíquico, social e individual na formação da personalidade. Essa teoria sustenta nosso modo de compreender o desenvolvimento humano, entretanto, estudos de base antropológica relacionada à Sociologia da Infância, especialmente nos estudos de Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2009, 2011, 2013), contribuem para ancorar nosso olhar para/com as crianças e para o modo como as consideramos no cotidiano escolar.

Vigotski (2005, 2007) discute sobre a constituição do sujeito como ser social, cultural e histórico. Segundo seus posicionamentos, é tão somente com e pelo outro, que também é um ser social em suas múltiplas interações com outros seres, que nos constituímos como seres humanos. Oliveira (1997) relata que Vigotski e seus colaboradores realizaram investigações de caráter interventivo. Em vez de simplesmente observarem as manifestações das crianças e buscarem apenas os resultados de seus desempenhos, os pesquisadores agiam junto a elas: perguntavam, questionavam e propunham. Nesse sentido, a autora afirma:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

De acordo com Vigotski (1991), a gênese do desenvolvimento é social, o que permite considerar que ocorre em uma situação social<sup>4</sup>, que pode ser evidenciada por meio da identificação dos mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo permite constituir o plano intrasubjetivo. Esse movimento ocorre do plano social ao individual, inicialmente como respostas naturais e, posteriormente, tornando-se funções próprias do sujeito, por meio de processos intersíquicos partilhados com o outro (VYGOTSKY, 1991). É importante destacar que para o autor

Podemos formular a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria Inter-psíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 2012a, p.150).

Compreendemos que a psicologia histórico-cultural traz em si o princípio de que a interação interpessoal com os outros e os elementos do ambiente construídos na/pela história contribuem para a constituição do ser humano e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – percepção, linguagem, memória, pensamento - destacamos ainda, a imaginação e a criatividade, elementos fundamentais deste processo.

Vygotski (2012b) destaca modos de compreender o desenvolvimento nas diferentes faixas etárias<sup>5</sup>. Ao discutir o problema da idade, diz que não se pode defini-la apenas pela cronologia, mas deve-se levar em conta as situações sociais de desenvolvimento, pois são elas que marcam os processos. Ao organizar uma periodização da idade infantil, faz a seguinte distinção: Pós-natal (0 a 2 meses), Primeiro ano (2 meses a 1 ano), Infância temprana (1 aos 3 anos), Idade pré-escolar (3 aos 7 anos), Idade escolar (8 aos 12 anos), Puberdade (14 aos 18 anos), Idade adulta (18 anos – início da idade adulta). Ressaltamos que essa organização do autor não é fechada ou demarcada de forma rígida, pois depende das situações sociais de desenvolvimento em que as crianças estão inseridas. A faixa etária com a qual trabalhamos na Educação Infantil da Eseba, está inserida no período que o autor chama de “Idade pré-escolar<sup>6</sup>” (4

---

<sup>4</sup> Para aprofundar a compreensão sobre o conceito “Situação social de desenvolvimento” ver Vygotski (2012a)

<sup>5</sup> Para compreender melhor a discussão sobre periodização do desenvolvimento em Vigotski, ver Pasqualini (2009).

<sup>6</sup> Vale ressaltar que há estudos atuais que indicam necessidade de rever o modo de se referir à Educação infantil como fase “pré-escolar”.

e 5 anos). A idade pré-escolar é o período seguinte à crise dos três anos em que consolidam-se aspectos mais relacionados à diferenciação eu/outro, marcados essencialmente pela necessidade do brincar. Segundo Vygotski (2012b), a criança pré-escolar é espontânea porque nela não se diferenciam suficientemente a vida interior e a exterior – as vivências da criança, seus desejos e a sua manifestação ainda não são totalmente diferenciadas.

A partir dos princípios teóricos aqui apresentados, a psicologia histórico-cultural alicerça argumentos para pensarmos e fazermos uma escola educação infantil em que as crianças tenham diversas oportunidades de interagir e de se relacionar com outras pessoas – crianças e adultos; ocupando seu lugar de protagonistas e sujeitos que de fato são. Que essa escola possa, ainda, oferecer um ambiente em que as produções culturais e históricas da humanidade estejam evidenciadas como conhecimentos a serem aprendidos.

Sendo assim, entendemos que as crianças chegam à escola com diversos saberes, construídos nas experiências fora da instituição escolar. Cabe a escola acolher esse conhecimento, compreendendo e respeitando a diversidade das distintas realidades e inseri-las no processo de construção de novos conhecimentos. Entendemos que quando a criança é considerada sujeito histórico, ela passa a ser protagonista no processo de construção de conhecimento. É por isso que

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo. E, além disso, tendo-se em conta que, ainda que a infância nos mostre uma faze visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-la (LARROSA, 1999, p. 195).

Organizar o processo educativo a partir desse modo de compreender o desenvolvimento implica considerar o conceito de mediação. A mediação tida nesse processo está relacionada a duas dimensões: a dimensão externa dos instrumentos e signos construídos historicamente pela humanidade, e a dimensão interna, onde os signos adquirem a capacidade de transformar dialética e qualitativamente as funções psíquicas dos sujeitos.

Deste modo, entendemos que a Psicologia Histórico-cultural ancora nossa proposta curricular na educação infantil, especialmente pela defesa de um desenvolvimento marcado pelas condições concretas de vida e pelo papel do outro

(adultos e crianças) nesse processo. Já a Sociologia da Infância auxilia-nos nos modos de compreender a criança, suas manifestações criativas e produções como elementos essenciais no cotidiano escolar, destacando seus direitos como sujeitos de sua aprendizagem.

Para colaborar com esse diálogo, apoiamo-nos nas teorias de Sarmiento (2003a, 2003b, 2005, 2009, 2011, 2013). Para este teórico, os estudos vigotskianos, notadamente, voltam-se para o processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que os sujeitos são concebidos como sociais e históricos, interpretam e produzem culturas coletivamente, configurando-se como um dos seus pressupostos fundamentais.

Sarmiento (2013, p. 20) destaca que a Sociologia da Infância, isoladamente, não conseguirá “[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...]”. O autor explica que a Sociologia da Infância se propõe a:

[...] constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social (SARMENTO, 2005, p. 361).

De acordo com a sociologia da infância, as crianças são categoria social para compreensão dessa realidade. Sarmiento (2009) explica que por séculos as crianças foram consideradas seres humanos em miniaturas, incompletos e imperfeitos, e por isso eram estudados como objetos de cuidado dos adultos. “Essa imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2009, p. 19). A Sociologia da Infância busca materializar a visibilidade social das crianças.

Sarmiento (2003) se opõe à definição dada às crianças como aquelas que não falam (*infans*), que não têm luz, que não trabalham e não têm direitos. Entendemos que na prática cotidiana escolar e em pesquisas com crianças é preciso colocar “[...] ênfase



sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias [...]” (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 690). Por outro lado, ainda que se tenham somado esforços entre pesquisas pelo reconhecimento das crianças nas famílias e nas instituições, é corrente compreendê-las como (in)visíveis, como assinalam Ferreira e Sarmento (2008):

A (in)visibilidade da infância e das crianças ganha então uma outra significação, já que tendo sido tacitamente entendida(s) no contexto da família ou das instituições de cuidado e educativas, é reveladora de que elas têm sido ditas pelos adultos e descritas pela sua posição e papéis na sociedade, e não conhecidas como pessoas, com e pelas suas ações e concepções. Isto significa que apesar das crianças existirem e estarem presentes, o que se tornou conhecido acerca das instituições para a infância, “a família” e a “escola”, tem sido estudado com a sua inclusão mínima, permanecendo as crianças quase invisíveis e desconhecidas (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 68).

Entretanto, as crianças existem e estão a todo o momento demonstrando aos adultos que são sujeitos da história e da cultura, fazem interpretações sobre o mundo e reinventam-no. Nossa proposta curricular encontra nessa articulação teórica, sustentação para desenvolver um trabalho pedagógico **COM** as crianças e não somente **PARA** elas.

Sarmento (2003, 2005) assinala que as culturas das crianças e das infâncias são produzidas numa relação de interdependência com as pessoas com as quais convivem. Argumenta que as culturas das crianças são conjuntos de atividades, ações, rotinas, cotidianos, valores, ideias que elas constroem e produzem em interação com seus pares nos ambientes sociais de que fazem parte.

Em suma, a compreensão das culturas da infância só poderá ser feita na conjugação da análise da produção das formas culturais para a infância com a recepção efectiva dessas formas pelas crianças. Mas, além disso, essa compreensão não pode deixar igualmente de pôr em relevo aquilo que são as formas culturais autónomas geradas pelas crianças nas suas interações e nas interações com os adultos e com a natureza, e que as caracterizam não apenas como fruidores, mas como criadores culturais (SARMENTO, 2003, p. 7).

Nessa discussão, fundamentadas num modo de compreender o desenvolvimento humano atravessado pelas condições concretas de vida e de considerar o papel do outro nesse processo educativo no âmbito escolar, é preciso ter claro, qual o papel dos professores/as na relação pedagógica.

### **3. O PAPEL DO PROFESSOR/A NAS AÇÕES EDUCATIVAS COM AS CRIANÇAS**

Ao concebermos a vertente Histórico-Cultural como aporte que sustenta o trabalho dos professores na Educação Infantil da Eseba, entendemos também que as interações vividas pela criança são fundamentais em seu processo de desenvolvimento. Os elementos dessa interação se apresentam na figura dos seus pares, criança/criança, adulto/criança, criança/conhecimento. Assim como Vygotsky (1989), consideramos que, a criança, só consegue chegar na produção de algo novo por meio da relação que estabelece com o outro.

Ao considerar esse princípio teórico clareia-se qual é o papel de professores/professoras, como adultos responsáveis pela organização de todo trabalho educativo, mas, que está também aprendendo cotidianamente junto com a criança. Aprender e ensinar é um processo dinâmico, que não está preso só na figura do/da professor/a a tarefa de ensinar ou só na criança a tarefa de aprender. Mas aos dois, através das relações estabelecidas nos diálogos e nas brincadeiras, as duas coisas, professores/as e crianças aprendem juntos por meio das possibilidades criadas no cotidiano escolar, num processo dinâmico e dialético. Assim é possível considerar a ideia de que aprender na escola pode ser também divertido; aprender com o/a professor/a, com os colegas, aprender ciência, aprender sobre as relações e aprender sobre a vida pode estar presente também na brincadeira (FARIA, 2020).

O professor/a<sup>7</sup> nessa perspectiva se apresenta como uma pessoa que pesquisa e investiga seu próprio trabalho. Para compor esse leque, precisamos aprofundar os nossos próprios conhecimentos constantemente sobre os conteúdos inerentes às ações educativas que consideramos importante incorporar para o cenário da Educação Infantil. Por isso, buscamos compreender a natureza desse conhecimento, os elementos que compõem esses sistemas simbólicos, como eles se constituíram historicamente e como são apropriados e produzidos pelos sujeitos da/na cultura. Salientamos que, mesmo que o currículo seja amplo e rico, estamos abertos ao imprevisível, pois nas interações com

---

<sup>7</sup> A equipe de professores/as da Educação Infantil na Eseba tem como compromisso o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. O trabalho realizado diretamente com os alunos é voltado para os seguintes espaços educativos: quatro turmas de 1º período, quatro turmas de 2º período, Espaço Cultural, Espaço de Brincar e Coordenação de Área. Para tanto, realizamos um rodízio de permanência nesses espaços, de tal forma, que os/as professores/as podem atuar em todos eles, ainda que, cada qual possa sentir maior identificação em um espaço do que em outro. Entretanto, ao realizar a troca de espaços, mobiliza-os a compreender cada vez mais a dinâmica, os desafios e o olhar por outro ponto de vista oportunizado pelos espaços e suas atribuições.

qualquer grupo de crianças podem surgir interesses e curiosidades a respeito de si mesma ou relativos à natureza e à cultura sobre os quais não havíamos nos organizado previamente.

Para tanto, é necessário desenvolvermos a nossa capacidade de escuta do grupo, isto é, ouvir as demandas nas suas conversas, nas perguntas que fazem, nos gestos e movimentos que empreendem, no conteúdo das suas brincadeiras. É preciso estarmos atentos aos conteúdos que emergem da sua fala e das suas ações, dando-lhes forma e significado, potencializando as situações e dinamizando o trabalho (PCE, 2016).

A dinâmica de um trabalho educativo com crianças exige do professor/a abertura às particularidades do modo como elas interpretam o mundo e vão dando a ele seus singulares significados, com isso, propõe-se planejamentos flexíveis, voltados para as experiências lúdicas e coletivas ao mesmo tempo em que é articulado à intencionalidade pedagógica. É visível no cotidiano escolar a dinâmica de interesses e ações que ali emergem, deste modo, à medida que uma criança brinca, outra está manuseando livros, outra está dançando e cantando, outras exploram objetos, outras narram histórias e experiências vividas, outras precisam de apoio para irem ao banheiro, outras na locomoção, outras precisam de auxílio para estabelecer diálogos sobre situações conflituosas entre os pares e tantas outras situações que compõem as interações das crianças na escola e que demandam a observação atenta, escuta sensível, participação e intenção educativa do/a professor/a.

### **3.1 Escuta sensível das crianças no cotidiano escolar**

Partimos do entendimento que escutar é verbo, deste modo, é ação. Entendemos que a escuta ativa no espaço-tempo escolar leva a entender como as crianças pensam, desejam e formulam suas teorias. A escuta envolve o interesse, o desejo e a incerteza, perpassa o tempo; é preciso tempo para ouvir e compreender as crianças no cotidiano escolar. Escuta que envolve as palavras ditas, os gestos manifestados com o corpo, os interesses pela arte, pela brincadeira e pela vida delas e dos outros.

Conforme Barbosa e Horn (2008), o adulto, quando se dispõe a observar e a escutar a criança com sensibilidade e atenção, nessa relação está envolvido respeito profundo pelas crianças e um prazer óbvio em ouvi-las e em aprender com elas. Rinaldi (1999, 2012) afirma que escutar com sensibilidade o que é dito amplia nossos sentidos

para as múltiplas linguagens com o que as crianças expressam e comunicam. Uma escuta que exige tempo, não aquele do relógio, um tempo de silêncio, de pausa, de suspense, um tempo de escuta interior. Escutar exige algo que motiva, que impulsiona, que pode ser uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse, mas é sempre uma emoção. Envolve uma escuta generosa que está aberta a receber algo de um outro que é diferente. Escutar, desse modo, envolve interpretações que dão sentido e valor à mensagem do outro. É uma escuta que não tem respostas nem certezas, mas questões e novas dúvidas.

Escuta como sensibilidade aos padrões que conecta, ao que nos conecta aos outros; entregando-nos à convicção de que nosso entendimento e nosso próprio ser são apenas pequenas partes de um conhecimento mais amplo, integrado, que mantém o universo unido. Escuta, portanto, como metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção) (RINALDI, 2012, p. 124).

Deste modo se escuta para compreender e reorganizar práticas e propostas curriculares que promovam novas experiências na relação educativa onde as crianças sintam-se presentes nesta composição.

### **3.2 Composição e organização dos espaços educativos**

Considerando o cenário múltiplo e diverso de interações das crianças em parceria com os adultos na escola entendemos que o papel do/a professor/a nessa multiplicidade de tarefas é o de ser coprodutor de um currículo que se constituiu no processo relacional. O que “se efetiva na construção de um espaço educacional que favoreça, através da interlocução com as crianças e as famílias, experiências provocativas nas diferentes linguagens enraizadas nas práticas sociais e culturais de cada comunidade” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 91). A organização de ambientes e materiais para essas multiplicidades de interações e relações entre crianças e adultos é necessária e fundamental para que o currículo com os pequenos seja sustentado a partir de suas narrativas (RICHTER; BARBOSA, 2010).

Os espaços e os ambientes que compõem as salas de aula estão e precisam estar em constante transformação, à medida que avançamos nas interações, nas relações, nas intenções e nas experimentações, já que partimos da ideia da criança ativa, criadora e protagonista na escola. Elas criam múltiplos e distintos cenários, exploram os recursos materiais de modo singular e o adulto as auxilia nessa organização. Por essa

perspectiva, a escola sendo um espaço composto por vários outros micros espaços e seus distintos ambientes, torna-se um cenário de múltiplos encontros com múltiplas possibilidades e ações educativas. A composição de espaços e ambientes escolares revelam para nós, construções culturais e históricas da humanidade, e por isso as intenções educativas propiciam as múltiplas interações e experimentações das crianças.

Buscamos compor espaços constituídos de muitos aspectos, entre os quais citamos: o som, o cheiro, a iluminação, as imagens, os mobiliários, a organização dos recursos materiais, a temperatura, a qualidade do ar, e, especialmente as possibilidades de interações: criança – criança, criança – professor, criança – espaço, professor – espaço.

Nesses cenários os espaços escolares estão suscetíveis às manifestações e experimentações infantis que, em algumas delas rompem com a ordem dominante, isto é, do controle e previsão do professor/a. Relacionando esse entendimento com a teoria de Certeau (1994) com as experiências infantis, entendemos que as crianças subvertem a ordem, os procedimentos e as práticas institucionalizadas, criam e partilham significados e sentidos para os objetos e espaços na instituição. O teórico afirma que o espaço é um lugar praticado, isto é, é um lugar de construção de táticas, em resposta às estratégias de poder ali presentes. Assim, entendemos que as crianças praticam ações fora do controle pedagógico dos professores, manifestações que podem estar previstas e o adulto estar aberto a elas.

À medida que nos dispomos, como professores/pesquisadores nesse contexto de colégio de Aplicação que é a Eseba, a escutar os diferentes sons e também os silêncios das crianças, a perceber as movimentações de gestos, inquietações e mesmo as paralisias; a buscar entender as emoções expressas ou camufladas, teremos, talvez, outros sinais e indícios para compreender e aprender com elas sobre as múltiplas possibilidades de apropriação e recriação da realidade sobre elas e sobre nós mesmos.

A criança, nessa perspectiva, pode ser vista como alguém cujas ações têm potencial de transgressão, de rompimento com uma ordem dominante, sendo essa “transgressão” vista como parte do processo criativo tão importante e imprescindível para o processo de ensino aprendizagem.

Em acordo com estes pressupostos, dialogamos com Projeto Político Pedagógico da Eseba, no qual fundamenta que a aprendizagem da criança acontece de maneira dinâmica e dialética em meio a proposta pedagógica. Esta é realizada enquanto uma construção social configurada entre o ensinar e o aprender.

A aprendizagem, no âmbito da perspectiva assumida pela Eseba, é compreendida para além do predomínio da reprodução e da memorização. O ato de aprender, nessa proposta, é entendido como ação e parte de um processo subjetivo que envolve elementos simbólicos e emocionais, rompendo com a ideia de conhecimento a ser apropriado como verdade única. Assumimos que aprender é um processo do sujeito e está associado ao caráter gerador do humano frente às informações do contexto, concepção que aponta para práticas dialógicas, desafiadoras e flexíveis (GONZÁLEZ REY, 2008; GONZÁLEZ REY, MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; DEWEY, 1965, apud PPP Eseba, 2018-2019).

Então, no processo de aprender, estão envolvidas produções subjetivas da criança, em nível simbólico e emocional em unidade, isto é, o processo de aprender se constitui na produção subjetiva através da imaginação e da fantasia, juntamente com a construção intelectual, pessoal, singular e desta forma criativa. Entendemos por processos simbólicos os signos, os mitos, a linguagem, as metáforas, as construções criativas, as imagens, a fantasia, a imaginação, constituindo um patrimônio cultural. Todavia, este se constitui inseparável do emocional, em uma construção única. A emoção para González Rey (2005, p. 215) é “um processo de ativação somática produzida por uma experiência, que pode ser exterior ao sujeito, corporal, psíquica”. As emoções envolvem relações com as práticas sociais, passando a ser uma expressão diante de situações vividas socialmente, em meio a cultura.

### **3.3 Compreensão e participação nas brincadeiras das crianças**

O brincar para Vigotski (2005, 2007, 2014) é o meio principal pelo qual as crianças se apropriam dos modos e gestos culturais vividos e acumulados pela sociedade ao longo da história. Consideramos, assim como o autor, que a brincadeira é tão importante na vida das crianças quanto outras necessidades básicas de sobrevivência.

Na teoria Histórico-Cultural, o brincar faz parte da atividade principal da criança, enquanto aquela que mobiliza mudanças nos processos psíquicos, nas características psicológicas, tomando forma ou se reorganizando. De acordo com Leontiev (2001, p. 65) “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em certo estágio de seu desenvolvimento”. A atividade principal não é necessariamente a que ocupa maior tempo na vida da pessoa,

mas aquela que rege mudanças nos processos psicológicos que são oriundos das necessidades e motivos, e propicia a emergência de novas formações psíquicas. Na brincadeira, a criança amplia a forma de compreender as relações humanas e suas funções, em um caráter criativo, imaginativo e de estabelecimento de papéis, proporcionando à criança ser sujeito de sua aprendizagem.

A brincadeira, ou jogos de papéis, jogo simbólico ou protagonizado, tem sua origem nas relações sociais e históricas, bem como as suas necessidades e manifestações. Elkonin (2009), psicólogo e pesquisador da Teoria Histórico-Cultural, estudou sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil. Sobre o jogo protagonizado, explica que “o seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva nata, interna, de nenhuma espécie” (ELKONIN, 2009, p. 80). Assim, a brincadeira relaciona-se com o lugar social que a criança ocupa no contexto que está inserida, e com ela, apropria da cultura e desenvolve as funções psíquicas.

Constituída no cotidiano escolar a brincadeira é, portanto, atividade legítima e valorizada pelos professores da Educação Infantil da Eseba, como condição de transformação das crianças, isto é, é parte constituinte e necessária para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, para nós é preciso compreender como as brincadeiras das crianças se manifestam na escola e os modos como os adultos se envolvem e propõem essa atividade no cotidiano escolar.

Vigotski (2004) destaca que a brincadeira merece investimento para melhor compreendê-la. As brincadeiras são muito valiosas, caso contrário não estariam tão presentes nas interações humanas. Vigotski (2007) explica que a brincadeira é importante não necessariamente por estar relacionada ao prazer, outras situações também geram prazer, como chupar chupeta, por exemplo. Ao mesmo tempo, a brincadeira pode gerar desprazer, quando não atende às necessidades e aos desejos imediatos da criança. O brinqueado não está associado somente ao prazer, mas sobretudo às necessidades das crianças. Tais necessidades envolvem tudo que é motivo para suas ações, estabelecendo nessa atividade conexões entre pensamentos, afeto, imaginação e criatividade (VIGOTSKI, 2005).

Wajskop (2009) assinala que a brincadeira como produção sociocultural da humanidade é uma situação privilegiada de aprendizagem, em que objetos são reinventados apresentando novos significados; tornam-se um elemento cultural

significativo. Considerando esses apontamentos, a brincadeira consolida-se na mais potente forma de aproximação com as crianças e para dialogar com elas.

As crianças evidenciam o quanto são potentes para fazer parcerias entre pares e usos distintos de objetos nas brincadeiras, ações que revelam seus processos de desenvolvimento e também os possíveis modos de participação dos professores/as na brincadeira. Enquanto observador/a é possível ser um/a acompanhante da brincadeira procurando os detalhes nos gestos, nos usos dos objetos e as interações entre elas. Outro modo de participar das brincadeiras das crianças, é envolver-se diretamente nos diálogos e nas interações estabelecidas, compondo a trama de dramatizações e interpretações de cena cotidianas, das histórias dos livros de literatura, cinema e televisão. Nesses distintos modos de se envolver nas situações, compreendemos o quanto a diversidade de experiências são cruciais para o desenvolvimento da imaginação das crianças, como também aponta Vigotski (2014), isto é, a escola é corresponsável, junto com as famílias, por oferecer um leque diverso de situações novas para as crianças experimentarem, fazerem usos e reinventarem; o adulto é referência nesse processo, e os modos como nos envolvemos com as crianças são por elas significados e representados nas suas brincadeiras (FARIA, 2020).

### **3.4 Elaboração dos registros pedagógicos *para e com* as crianças**

O conceito de registro pedagógico para nós está aberto, carregando múltiplos sentidos e, principalmente, dúvidas num processo construtivo e em permanente reformulação na Educação Infantil da Eseba.

Sobre a prática do registro pedagógico em escolas de Educação Infantil, compreendemos que em muitas situações estão correlacionadas ao interesse em atender a uma demanda das escolas e das famílias, no que se refere ao currículo. Ou seja, nos registros dos/as professores/as, aparecem “atividades”<sup>8</sup> acerca dos conteúdos trabalhados em sala de aula com as crianças, que demonstrariam e/ou comprovariam, as ações que a criança realizou ao longo do ano, o que “sabe e o que não sabe”, ou o que “foi trabalhado”, informações que apresentam resultado. Por essa perspectiva, “as

---

<sup>8</sup> Salientamos que a palavra *Atividades* aqui mencionada, não está fazendo referência ao conceito de *Atividade* utilizado por Leontiev e explicitado anteriormente. Nesta ocasião, utilizamos esta palavra por representar as ações realizadas nas escolas, e que comumente é nomeado por alguns termos, como: tarefas, produções e dentre as quais encontramos a palavra *Atividade* também.



atividades”, que nesse caso, são vistas como uma coleta de dados, com restrita ou nenhuma participação da criança, tendo como objetivo a conquista e apresentação de resultados exclusivamente (FARIA; OLIVERIA; VIEIRA, 2017).

Destacamos que o termo “atividades”, comumente utilizado pelos professores/as nas escolas, pode carregar distintas compreensões. A partir das nossas práticas e leituras, exercitamos constituir alguns de nossos entendimentos. Observamos que o tipo mais comum de “atividade” são aquelas em papel, articuladas pelos professores e entregues à criança para executar algo, expressando nele [papel] as suas apreensões. Um outro tipo de “atividade” é aquela em que o professor e criança elaboram juntos, que podem ser tanto em papel como em outros suportes e as ações que envolvem materiais, objetos, distintos recursos sensoriais, interações e ludicidade. Em nossa compreensão ambos os tipos de “atividades” poderiam fazer parte do rol de ações e compor os/dos registros pedagógicos. Mas, procuramos aproximar-nos cada vez mais daquelas em que as crianças estão envolvidas, na condição de autoras e protagonistas das construções de conhecimento na escola em parceria com os professores e colegas (FARIA; OLIVERIA; VIEIRA, 2017).

Para tanto há o exercício permanente no cotidiano da Educação Infantil da Eseba em observar, registrar e refletir (FREIRE, 2003); ações fundamentais que nos ajudam a pensar sobre o que, como, quando e com quem observar, registrar e refletir. Essa tripla ação é cíclica, à medida que se observa - registra - reflete, não linearmente, mas quase que simultaneamente e constante (FARIA; OLIVERIA; VIEIRA, 2017). Ostetto (2008) contribui com esta discussão dizendo:

É com registro dos fatos, dos atos, dos acontecimentos do dia-a-dia que aprendemos a ver o grupo em geral e cada criança em particular compreendendo, assim, que lá estão meninos e meninas em busca de tempo para viverem a infância. A busca de um tempo nem sempre sincronizado com o tempo do planejado, do previsto pelo professor (OSTETTO, 2008, p.23).

A tarefa de registrar o dia a dia na escola não é fácil, exige esforço e dedicação, tempo e desejo de fazê-lo junto com a criança. O grupo de professores observa que, a princípio e, às vezes ainda somos surpreendidos com a produção de registros permeados de descrições das crianças sobre aquilo que sabem e não sabem, evidenciando resultados, conforme elucidamos acima. Romper com esse modelo que rotula e encaixa as crianças em padrões de conhecimentos a serem construídos, é muito complexo e se torna um grande desafio (FARIA; OLIVERIA; VIEIRA, 2017).

Consideramos, a partir dessas ideias, que, além de ampliarmos o campo da visão para o ato de registrar o vivido pelas crianças e *com* elas, sobretudo, e exatamente por ser *com* elas, o sentido da visão não capta todas as formas de expressão das crianças. No cotidiano escolar temos considerado a possibilidade de nós, professores/as, ampliarmos outros sentidos e capacidades expressivas nos registros tais como: o toque, as emoções, os sentimentos, os cheiros, os sabores, os desenhos, as pinturas, as modelagens, a imaginação, especialmente buscando a criação feita pela criança das possibilidades de deixar as “marcas vividas no caminho” (BARBOSA & HORN, 2008), marcas atravessadas pela ludicidade e por tantos outros elementos importantes que compõem o real interesse das crianças pelo processo vivido.

Ressaltamos que as crianças são constituídas de linguagens expressivas e comunicativas, o que nos leva a entrarmos em contato com essas distintas manifestações humanas e registrá-las, também de maneira diversificada (FARIA; OLIVERIA; VIEIRA, 2017).

Ou seja, além do lápis e papel tão costumeiros na composição de registros pedagógicos é também considerado por nós de igual importância, os registros que envolvem: as fotografias e filmagens dos momentos vividos; as produções bi e tridimensionais, os desenhos e as pinturas - tanto aqueles previstos nas ações pedagógicas em parceria com as crianças, quanto aqueles que emergem da necessidade da criança em produzi-lo espontaneamente -, as pedrinhas, as folhas de árvores, os tecidos que se movimentam e marcam os momentos importantes na experiência e exploração dos ambientes escolares, dentre tantas outras formas de manifestar e narrar sobre os fatos vividos no cotidiano escolar.

#### **4. FINALIDADE E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O objetivo geral da educação infantil é proporcionar ao/à discente oportunidade para um desenvolvimento integral em todos os sentidos, a fim de que ele/a tenha liberdade de desenvolver a consciência corporal, conhecer o mundo que o/a cerca, desenvolver seus interesses, potencialidades, meios de comunicação e expressão, vivendo num ambiente escolar que favoreça o desenvolvimento humano.

##### **Objetivos Específicos**

I. Proporcionar condições que favoreçam o desenvolvimento integral do discente.

II. Desenvolver os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, em parceria com a família e comunidade.

III. Criar situações que possibilitem o autoconhecimento dos discentes, o respeito à diferença, a socialização, a expressão/comunicação e a criatividade.

IV. Possibilitar condições para a construção de identidade e autonomia do discente a partir das relações estabelecidas consigo, com o conhecimento e com o outro.

V. Estimular a formação de hábitos e atitudes positivas em relação às necessidades de higiene, alimentação, saúde e rotina escolar.

VI. Estruturar progressivamente as experiências adquiridas, organizando o conhecimento e ampliando a reflexão e posicionamento crítico.

## **5. ENTRE O CUIDAR E EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No que tange às principais produções políticas e legais do Brasil em relação à Educação Infantil, temos que somente com a Constituição Federal de 1988, houve a confirmação da educação como um direito de todas as crianças ao acesso à cidadania e a proteção integral de forma absoluta. Tais direitos foram assegurados em 1.990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual trouxe importantes avanços na regulamentação do cumprimento do direito à criança e ao adolescente, possibilitando um novo olhar ao atendimento à criança.

Essa garantia da educação da criança como um direito foi reafirmada posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9.394/96, que definiu a educação da criança pequena como primeira etapa da Educação Básica. Esta lei elevou a Educação Infantil a um lugar de destaque e procurou instaurar um novo e importante paradigma: a necessidade de cuidar e educar da criança pequena em ação conjunta com a família e com a comunidade em que ela está inserida.

O termo Educação Infantil é compreendido como a primeira etapa da Educação Básica, anteriormente abrangendo crianças de 0 a 06 anos, subdividindo-se em: creche (0 a 03 anos) e pré-escola (04 a 06 anos). Porém, com a nova redação dada à Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, a Educação Infantil passou a ser destinada a crianças de até 05 anos de idade, como apresenta o artigo nº 29 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme a Lei nº 12.796 de 2013. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LEI Nº 12.796, de 2013).

O artigo 6º desta mesma lei, ainda define a obrigatoriedade em matricular a criança em uma instituição escolar a partir dos 04 anos de idade: “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 04 (quatro) anos de idade”

Nesse sentido, o conceito de cuidar e educar no cotidiano da Educação Infantil não pode ser compreendido com um sentido fragmentado, pois o trabalho a ser desenvolvido com os pequenos deve ser voltado para a unicidade e indissociabilidade dos mesmos. De acordo com Forest (2011), cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral.

Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (FOREST, 2011, p.02).

Compreender o cuidar e educar como princípio indissociável é pensar ações pedagógicas voltadas para realidade da criança. É também, compreender esse tempo e espaço por ela vivido como um lugar de construção da sua identidade e autonomia. Quando pensamos o cuidar no espaço da Educação Infantil, não podemos de maneira alguma reduzi-lo somente ao fato de estar atento à episódios que colocam em risco a integridade da criança, ou em atividades como a alimentação, higiene e proteção das crianças. O cuidar vai além da proteção, e de prover necessidades básicas. Compreender esta nova concepção, constitui-se um desafio a ser superado pelo professor e pela família.

De acordo com o RCNEI (1998) contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, vol. I, 1998, p.24).

Quando existe uma compreensão de que o cuidar e o educar no espaço da Educação Infantil não ocorre em momentos compartimentados, é possível e necessário

que o professor organize suas propostas intencionais e diferenciadas, de modo a atender às distintas demandas das crianças. O educador, ao procurar conhecer as crianças, suas necessidades, sua faixa-etária e o processo de desenvolvimento em que se encontra, compreenderá que tão importante quanto às práticas de proteção, são também as práticas de acolhimento, de escuta, de aproximação, que trarão sentido à aprendizagem da criança, ou seja, para educar é preciso cuidar e para cuidar, é preciso atenção aos contextos sociais das crianças e às diferentes infâncias.

O professor que intencionalmente cuida da criança, compreende a expressão e o olhar desta, sendo sensível às necessidades de ordem física ou emocional que a criança carrega consigo. É importante que o professor, ao cuidar da criança, esteja atento e observe os detalhes apresentados no momento em que desenvolve as atividades.

O cuidado não é compreendido somente nas ações que ocorrem com o corpo da criança, mas sim, ao perceber as relações de afetividade que estão estabelecidas nas práticas de cuidado como, por exemplo, quando o professor conversa com a criança no momento em que ela se machuca, ao lavar suas mãos, ao se preocupar se tudo está bem, se o sono está tranquilo. É de fato ter atenção e cuidado a esta criança em todos os momentos da rotina da instituição.

## **6. PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA ESCOLA**

O papel do professor na educação das crianças é tão importante quanto o papel da família afinal, é ela que estabelece os primeiros ciclos de aprendizagem em casa. Por isso, é importante que exista a consciência por parte dos responsáveis e que eles saibam qual é o dever da escola e o que é papel da família.

É claro que os pais/responsáveis têm consciência do seu papel, mas nem sempre acabam colocando em prática, muitas vezes por questão de tempo e de uma vida agitada que a família vem levando.

De acordo com Reis (2007), a escola surgiu para complementar a educação familiar, por isso a necessidade da família acompanhar o desenvolvimento educacional de seus filhos.

Portanto, é necessário refletir que essas duas instituições são de extrema importância nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança: família e escola deve possuir um objetivo único o de conduzir a criança corretamente, para que se torne um adulto responsável. Pois na LDB 9394 afirma que:

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, Art. 2º, 2004, p.27).

Temos nos deparado há algum tempo na educação infantil com a situação de que algumas famílias necessitam ser ouvidas e acolhidas, a fim de buscar recursos para lidar com seus filhos em diferentes situações cotidianas que interferem significativamente na condição e bem estar das crianças, bem como em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Os responsáveis pela criança devem ter a consciência de que a escola não pode ser uma instituição desconhecida. Devem conhecer, participar ativamente das ações de ensino e de parcerias entre família/escola, garantindo a qualidade da educação escolar. A Família e Escola devem unir esforços em busca dos objetivos comuns.

Desta forma, é importante que responsáveis/pais participem efetivamente na escola, compareçam quando solicitados, acompanhem as dificuldades e o desempenho escolar de seus filhos, ajudando as crianças no processo de ensino aprendizagem.

Para essa participação dos pais na escola, Arribas destaca que “[...] a escola deverá fomentar e organizar sua tarefa de forma que pais e professores se envolvam em um objetivo comum: colaborar de forma ativa e responsável na educação das crianças”. (ARRIBAS 2004, p. 393-394)

Dessa maneira, tanto a escola como a família devem estar preparadas para trabalhar em parceria contribuindo para o desenvolvimento do aprendizado da criança. Como afirma Arribas:

O contato dos educadores com a família é um imprescindível para obter uma visão completa e não escolar do aluno. Esse contato também é necessário para estabelecer um clima de confiança entre ambos, o que, sem dúvida, resultará em benefício da educação da criança (ARRIBAS, 2004, p.394).

Tanto as famílias quanto as escolas estão passando por profundas transformações e ambas precisam acompanhar e entender essas mudanças de forma integrada, para desenvolver a aprendizagem significativa nas crianças. Portanto, como dizia Paulo Freire: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.21). E a escola deve criar espaços com os familiares para desenvolver ações práticas dentro da escola com o intuito de contribuir e potencializar a relação familiar e envolver aprendizagens próximas ao seu contexto.

## **7. OS COMPONENTES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A partir de estudos realizados e apresentados pela equipe anteriormente no que se refere ao conceito de criança e infância, considerando os documentos norteadores, RCN-EI (1997); Diretrizes Curriculares, BNCC (2019), PPP-Cap.Eseba-UFU (2019), bem como os estudos que fundamentam teoricamente a organização do trabalho docente na Educação Infantil, organizamos nosso currículo buscando contemplar condições favorecedoras da aprendizagem da crianças.

No entanto este documento estará disponível publicamente apenas no início do ano letivo de 2021, tendo em vista que estamos em processo de reestruturação do mesmo quanto a alguns embasamentos teóricos e apresentação dos componentes curriculares que hoje fundamentam nossa prática docente, concernentes com os pressupostos do nosso Projeto Político e Pedagógico e demais documentos que regem os princípios da Educação Básica e o funcionamento e especificidades de um Colégio de Aplicação, regido por uma universidade federal.

## **8. ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – CENÁRIOS E AMBIENTES**

### **▪ Espaço de Brincar/Brinquedoteca**

Diante da educação que principiamos que é entendida em sua dimensão libertadora, criativa, participativa, com escuta ativa de seus sujeitos, inclusiva e democrática, houve a criação de um espaço de aprendizagem – o Espaço de Brincar.

O lúdico é parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças. Desse modo, os jogos e as brincadeiras são processos de construção da identidade individual e de grupos, de apropriação e recriação de culturas. O projeto deste espaço cria e alimenta a vivência com o brinquedo e do jogo de faz de conta na Educação Infantil da Eseba.

**Para o trabalho no Espaço de Brincar da Eseba, propomos os seguintes objetivos:**

- Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está perdendo tempo;
- Ser um espaço onde a pessoa (professora) responsável por este local possa observar a criança interagindo com os brinquedos;

- Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade;
- Desenvolver a criatividade, a inteligência e a sociabilidade desprovidas de preconceito de gênero;
- Dar oportunidade de expansão das potencialidades das crianças;
- Dar oportunidade para que a criança aprenda a se expressar, jogar, perder, ganhar, tentar novamente e a participar;
- Proporcionar o acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas;
- Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, social e emocional;
- Enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias;
- Contribuir para a construção da personalidade da criança.
- Ser um espaço de pesquisa, extensão e novas práticas para o brincar.

No que diz respeito às formas de brincar neste espaço, estas poderão ser ilimitadas. Contudo propomos algumas dicas para a observação das crianças. Elas podem brincar de: explorar, descobrir, manipular; brincar sozinha, pois nem toda criança gosta de brincar em grupo; brincar de faz-de-conta; brincar com outras pessoas, em grupo; brincar: saltando, pulando; brincar inventando, aprendendo; brincar jogando e competindo. O importante é deixar as crianças manipularem os diferentes espaços e seus objetos e o/a professor/a ter a clareza das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que esse espaço oportuniza às crianças, bem como o olhar e a escuta ativa às manifestações de falas, ideias, comportamentos, interações, atitudes, sentimentos e desejos expressos por elas.

#### ▪ **Espaço Cultural;**

O Espaço Cultural compõem a trama dos componentes curriculares da área da Educação Infantil da Eseba; constituindo-se como um espaço que se propõe num trabalho coletivo que envolve o plural, o diverso, as linguagens, o lúdico, a imaginação, as culturas, para experimentar um pouquinho da beleza da vida; é espaço para favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades do humano.

Originou-se como um elemento curricular em 1997, construído pela equipe de professores que compunha a área da Educação Infantil. Nesse mesmo ano todo o



currículo foi reformulado, constituindo-se dois novos espaços: o Espaço Cultural e a Brinquedoteca. Os referidos espaços foram criados com o objetivo de desenvolver e ampliar distintas situações de aprendizagem que envolvam a criatividade, a expressão e a interação; produzindo conhecimentos voltados para os eixos de trabalho que envolvia o lúdico, a cultura, a formação humana e a construção de conhecimentos.

O trabalho educativo desenvolvido no Espaço Cultural fundamenta-se especialmente no campo da antropologia e princípios da etnografia. De acordo com Geertz (2008) o conceito de cultura é essencialmente semiótico, busca compreender significados e sentidos produzidos pelos sujeitos por meio de seu pensamento e reflexão a respeito do praticado, experienciado e das ações realizadas; assim os sujeitos estabelecem comunicação por meio de diversos códigos socialmente estabelecidos que são sinais de cultura.

Ao considerar essa ideia sobre cultura, o Espaço Cultural constitui-se em um trabalho que tem a intenção de:

- Favorecer o desenvolvimento das múltiplas capacidades do ser humano;
- (Re)conhecer as produções culturais elaboradas ao longo da história humana;
- Valorizar, compreender e respeitar as diversas manifestações culturais das crianças e das infâncias;
- Proporcionar visibilidade a inter-relação entre o pensar, o sentir, o fazer, o criar, e o transformar;
- Contribuir na formação humana através de experiências relacionadas a cultura e as linguagens: teatro, música, dança, pintura, desenho, poesia, literatura, culinária, medicina popular, costuras e outras.

Explicamos que as propostas educativas<sup>9</sup> no Espaço Cultural se constituem cotidianamente a partir das manifestações e das experiências culturais originárias das

---

<sup>9</sup> Para conhecer algumas das propostas desenvolvidas consultar:

FARIA, P. A; TEIXEIRA, R. P; MARCELO, V. O. As múltiplas linguagens das crianças na Educação Infantil da Eseba: diálogos entre a pedagogia, artes visuais e teatro. In: **Congresso internacional da federação de arte/ educadores**, II, 2014, Ponta Grossa –PR. Anais.

FARIA, P. A. O espaço cultural da Eseba: ambientes que provocam aprendizagens. **Olhares & Trilhas**, Eseba, p. 1 – 5, 2015.

FARIA, P. A. O espaço cultural e as múltiplas linguagens das crianças: diálogos entre a pedagogia, as artes visuais e o teatro. **Revista olhares e trilhas**, v. 24, p. 22-46, 2016.

oito salas de aulas regulares, das demandas específicas apresentadas pelos professores e crianças e dos interesses delas revelados nas interações no próprio Espaço cultural. Se organiza também a partir das escolhas coletivas, diante das produções culturais elaboradas ao longo dos tempos, as quais as crianças têm interesse e ainda não tiveram contato. É um currículo que se constituiu no processo, a partir das interações e interlocuções estabelecidas com as crianças, os professores e os familiares no cotidiano escolar.

Ao reconhecer o valor das narrativas das crianças no cotidiano da escola implica em reconhecer o valor do conhecimento, do científico e do teórico que há nelas. Então, consideramos de modo ainda mais forte as crianças também como fontes de inspiração para a proposição de formas de produzir conhecimentos e viver a vida dentro e fora da escola.

O Espaço Cultural é tempo/espaço de apropriação e produção cultural garantido no currículo escolar compondo-se das expressões das crianças, de seus professores e dos familiares desses estudantes da Eseba. Nesse sentido o trabalho desenvolvido compreende a criança como sujeito que é, sujeito de linguagens, que pensam, falam, se expressam de diferentes maneiras; brincam e aprendem sobre o mundo, se apropriam e produzem culturas.

#### ▪ **Coordenação de área**

A coordenação da área da Educação Infantil é realizada por um membro da equipe de professores, e é alterada anualmente. Além disso, de acordo com a Resolução SEI no. 02.2018, do Conselho Diretor, seção 1, esta pessoa executa sua função enquanto coordenador/a e ainda possui uma carga horária de ensino diretamente com as crianças.

De acordo com o Regimento da Eseba, artigo 44, as atribuições gerais da coordenação da Educação Infantil são:

---

FARIA, P. A.; MUNIZ, L. S.; FERREIRA, J. M. As crianças, os espaços e suas significações de aprendizagem. In: <http://educere.pucpr.br/dados/2017/evento.html>, 2017, Curitiba. **XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, p. 14261-14278, 2017.

FARIA, P. A.; KARILA, K. ; MUNIZ, L. S. ; FERREIRA, J. M; KUPIAINEN, R. Children's Perspectives on Their Learning in School Spaces: What Can We Learn from Children in Brazil and Finland. **International Journal of Early Childhood**, Finlândia, p. 1 - 19, 15 out. 2018.

FARIA, P. A; GARGIULIO, V. As múltiplas linguagens das crianças nas artes de fazer com. In: PRADO; C. G; SILVA, F. D. A; SOUZA, V. A. (org). **Infância: olhares que se entrecruzam**. Ituiutaba: Barlavento, 2018.

- I. Representar os demais docentes da Área de Conhecimento no Conselho da Eseba/UFU.
- II. Articular as demandas da Área de Conhecimento garantindo que as decisões sejam tomadas de forma coletiva.
- III. Coordenar as reuniões da área, oportunizando o diálogo e o aprimoramento da proposta pedagógica da área.
- IV. Articular as formações continuadas docente e/ou com a comunidade escolar.
- V. Participar da avaliação do processo de ensino e aprendizagem dos discentes, juntamente com os demais docentes envolvidos.
- VI. Mediar as questões pedagógicas e administrativas relativas à Área de Conhecimento.
- VII. Auxiliar os docentes da área no planejamento e/ou na execução de atividades específicas.
- VIII. Auxiliar a Direção da escola na consecução dos objetivos do projeto político pedagógico e na articulação das atividades docentes de sua Área de Conhecimento com as demandas administrativas.
- IX. Acompanhar e zelar pelo patrimônio material da área.
- X. Articular momentos interdisciplinares e multidisciplinares entre os anos de ensino, ciclos e entre as Áreas de Conhecimento.
- XI. Acompanhar os atendimentos individuais às famílias, quando necessário, juntamente com o docente, Gestão, Psicologia Escolar, Educação Especial e/ou Serviço Social.
- XII. Acompanhar visitas de profissionais de outras instâncias à área, bem como os estágios supervisionados que ocorrem na mesma.

Entendemos ainda que o/a coordenador/a da educação infantil, tem um papel de articular e integrar o trabalho realizado entre professores, direção e famílias visto sua flexibilização de atribuições e a possibilidade de uma visão holística da dinâmica escolar. Além disso, cabe ao/a coordenador/a manter-se informado e acompanhar as discussões no âmbito geral da educação e políticas públicas.

▪ **Atendimentos educacional especializado**

A Educação Especial através do serviço do Atendimento Educacional Especializado na Eseba tem como objetivo complementar e/ou suplementar o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial por meio de ações de

apoio pedagógico, ajustes metodológicos, orientação e/ou organização de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, assessoramento a classe comum bem como pelo oferecimento no contra turno do atendimento educacional especializado, segundo a proposta pedagógica dos eixos integradores propostos para o trabalho no ciclo; como também de potencializar e instrumentalizar o trabalho junto aos professores, referente a convivência respeitosa na diversidade humana. A atuação da área de Educação Especial segue as orientações e disposições da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº 4 (2009), Resolução nº 2 (2001), Decreto nº 7.611 (2011), Lei nº 9394 (1996), entre outros documentos que gerem a organização dessa modalidade de ensino.

- **Educação física;**
- **Psicologia escolar;**
- **Artes;**
- **Outros espaços**

Em nossa escola, também contamos com outros espaços, além dos descritos anteriormente, que compõem toda a dinâmica diária do processo de ensino e aprendizagem, para além da sala de aula. Entendemos que o cenário educativo compreende todos esses espaços e oportunizam que a criança possa vivenciar experiências enriquecedoras na relação com o outro. Assim, listamos os demais espaços que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil: parque; parque de areia; ducha; quadra; horta; biblioteca; “Floresta Encantada” (local pertencente ao Campus da Educação Física/UFU ao lado da Eseba, que conta com um gramado, árvores, pista de corrida, e diversos elementos naturais que possibilitam o estímulo a curiosidade, a exploração e a aprendizagem criativa, na qual a emoção e o simbólico estão presentes).

## **9. METODOLOGIA DE PROJETOS**

A escola adotou como fundamentação teórica a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano como base orientadora para articular os princípios estabelecidos para o desenvolvimento da matriz curricular institucional (PPP Eseba, 2019). Assim sendo, compreendemos os estudantes da escola como sujeitos sociais, históricos e culturais, princípio teórico que nos leva ao encontro de metodologias de ensino e aprendizagem que estejam em diálogo com essa premissa.

Ao longo dos anos temos nos aproximado de ações educativas em que as crianças e os professores são protagonistas, isto é, estamos buscando e construindo metodologias em que o processo, o cotidiano e os sujeitos possam no coletivo compor ações metodológicas e, conseqüentemente, um currículo dialogado com os envolvidos nele; os professores e as crianças.

Percebemos a necessidade de construir um currículo por meio de um percurso educativo orientado a partir das pistas do cotidiano, no modo pelo qual são selecionados os conhecimentos considerando as riquezas das experiências socioculturais, das diferenças subjetivas das/entre as crianças e suas histórias. Para dar conta dessa reflexão, temos organizado o trabalho por meio da Pedagogia de Projetos como um dos caminhos possíveis (FARIA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2017); pois:

Os projetos são um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes de seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças (BARBOSA, 2008, p. 34).

A “pedagogia de projetos” visa trabalhar temas *com* crianças extrair um sentido mais profundo e complexo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção, que são do interesse delas. Tais temas podem ser sugeridos pelos professores como ações institucionais, ao mesmo tempo em que são desenvolvidos projetos com temas originários das crianças. Através dos projetos as crianças são encorajadas a tomarem decisões, a sugerir ações e a criar produtos; geralmente em cooperação com seus colegas e professores. É uma metodologia que toma como base e parte do que dos conhecimentos das crianças sabe e daqueles que elas têm interesse em aprender.

Em função de sermos um colégio de aplicação estamos constantemente em busca e criando metodologias de ensino e aprendizagem inovadoras, como a metodologia “Diário de ideias” (MUNIZ, 2020), por exemplo. É uma proposta metodológica que vai ao encontro da “Pedagogia de Projetos”, viabilizando e

potencializando o protagonismo e a criatividade das crianças através do uso de diários individuais e personalizados. Neles as crianças registram as suas experiências escolares ou não, de forma autônoma e autoral, as suas descobertas, interesses, dúvidas, entre outras coisas. A partir desses registros as crianças são encorajadas a compartilhar com os colegas e professores as suas ideias e proposições; processo motivador que pode se transformar em novos projetos de estudo da criança ou mesmo da turma.

Essa metodologia na sua proposição original, idealizada por Muniz (2020) em pesquisa com crianças que compunham as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, teria como foco desenvolver a aprendizagem da leitura e da escrita com ênfase na criatividade, considerando a subjetividade delas nesse processo. No caso da Educação Infantil, no ano de 2019, as turmas de 1º período da Eseba, adaptaram essa metodologia, utilizando e reinventando o instrumento denominando-o como “sacolinha das importâncias”. Através dele as crianças guardavam determinados objetos (folhas, pedrinhas, brinquedos, etc) e também realizavam diversos tipos de registros em um caderno que compunha a sacolinha; como formas registrar as suas experiências significativas. Do mesmo modo, posteriormente compartilhavam as suas ideias em que poderiam se transformar em projetos ou mesmo ações educativas singulares e autorais, tendo em vista a aprendizagem criativa de determinados conhecimentos.

## **10. AVALIAÇÃO**

A Avaliação na Educação Infantil da Eseba/UFU está ancorada nas perspectivas crítico-reflexiva e formativa, cujas propostas de trabalho docente são fundamentadas pelos princípios de participação, autonomia, autoria, colaboração, dialogicidade e problematização no processo ensino-aprendizagem. (Eseba, AI, 2020).

Nesse sentido, as práticas avaliativas realizadas pela Educação Infantil têm sido um recurso importante para os/as docentes, enquanto um instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Para Bassedas, Huguet e Solé (1999), a finalidade básica da avaliação na Educação Infantil é que “[...] sirva para intervir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e para planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”.

Sendo assim, ao avaliar o seu grupo de crianças, de forma coletiva e individual, poderá reorganizar sua ação, realizando assim reflexões de seu trabalho junto às

crianças, bem como das ações em parceria com as famílias e aos demais profissionais da escola.

É importante ressaltar que a avaliação não é um instrumento para medir o quanto a criança aprendeu nem tampouco é uma forma de julgar, reprovar ou aprovar o aluno. A avaliação que de fato contribui para a aprendizagem e para o trabalho do professor necessita ser mediadora e acolhedora. É ela que possibilitará o acompanhamento da criança nos momentos vividos na escola, contribuindo para a ampliação do conhecimento das mesmas.

### **Práticas docentes de avaliação**

Sendo caracterizada pela perspectiva formativa, concebemos uma avaliação pautada na indissociabilidade entre ensino, aprendizagem e avaliação; na mediação; inclusão; continuidade; inter(trans/multi) disciplinaridade e participação; no respeito aos ritmos e aos tempos dos/as estudantes; pela partilha de saberes bem como por meio da valorização da heterogeneidade e das diferenças (Eseba, AI, 2020). Dessa forma, destacamos enquanto práticas docentes de avaliação:

- Acompanhamento da participação das crianças nas atividades propostas, a partir de avaliação diária e processual, em diferentes momentos;
- A diversificação de instrumentos avaliativos que considerem as diferentes habilidades das crianças, considerando os diferentes percursos de aprendizagens.
- A observação crítica e criativa, bem como a escuta sensível do/a docente sobre as falas, gestos, atividades, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, possibilitando registros sobre os aspectos afetivos, cognitivo, motor e sociocultural das crianças;
- Elaboração de relatório do grupo e individual feito semestralmente, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento da criança. O referido documento é compartilhado com todas as famílias em atendimentos individuais;
- Utilização de múltiplos registros realizados pelos(as) docentes (relatórios, portfólios, fotografias, desenhos, diários, caderno das importâncias, álbuns etc.), organizados em forma de registros fotográficos, filmados e descritivos dos momentos realizados pelas crianças nos diversos ambientes da escola. Assim a Educação Infantil Eseba/UFU produz todos os anos um material único referente ao grupo de alunos deste determinado ano, não utilizando de apostilas, nem

mesmo materiais previamente prontos; tudo é construído pelas crianças e pelos professores;

- Possibilidade de conhecer o nível de desenvolvimento das crianças, orientando e redimensionando o fazer docente, possibilitando analisar, refletir e intervir tanto sobre os processos de aprendizagem das crianças como sobre sua própria atuação.
- A participação dos responsáveis de maneira contínua, sempre que necessário ao longo de todo o ano letivo e sistematicamente ao fim de cada semestre em reuniões individuais. Acreditamos que os responsáveis, também, têm o direito e dever de acompanhar o processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças, compreendendo os objetivos e as ações desenvolvidas pela escola;
- Também proporcionamos aos docentes, aos pais e/ou outros responsáveis momentos formativos ao longo do ano referente a temas observados pelos professores nas avaliações feitas no cotidiano junto às crianças.

### **Avaliação pelas crianças**

- Uso do portfólio individual, no qual são organizados os trabalhos das crianças, de maneira que elas os manuseiam e os exploram, reconhecendo e refletindo sobre os registros do seu próprio processo vivido na escola.
- Em roda, sempre é realizada uma conversa a fim de as próprias crianças avaliarem, refletirem e/ou repensarem sobre algum estudo, sobre os combinados da turma e/ou atividades realizadas. Tais práticas permitem uma aprendizagem mais ativa, autônoma e autorreguladora da criança.

### **Avaliação pelos pais e/ou responsáveis**

Através de questionários, leitura e registro sobre o processo vivido e produzido ao realizar a apreciação do portfólio junto à sua criança, bem como por meio de conversas em encontros individuais e coletivos com responsáveis.



## 11. TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tomamos como documentos balizadores para fundamentar nossa escrita sobre o processo de transição entre a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, primeiramente o PPP (2019) Cap./Eseba/UFU o qual destaca como um dos objetivos da escola:

Conceber uma estrutura curricular, de planejamento e organização do trabalho pedagógico, visando superar a lógica do ensino seriado, garantindo o processo crítico-reflexivo e a consolidação de uma escola democrática. (PPP Cap./Eseba/UFU, 2019 p. 23)

Buscando efetivar esse objetivo:

O sistema de funcionamento do tempo e do espaço na Eseba UFU está organizado em ciclos, em uma proposta de estruturação da escola que envolve, de maneira fundamental, a gestão em sentido amplo (gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, do trabalho coletivo, do papel dos diferentes sujeitos sociais que transitam pelo território escolar, da gestão dos conflitos, dentre outras possibilidades) e a socialização do conhecimento. **O sistema ciclado de ensino pressupõe rupturas ou superações das concepções convencionais de currículo, avaliação, desenvolvimento humano, aprendizagem e gestão da escola e compreende a aprendizagem como um processo contínuo, associada ao diálogo, que envolve interação dos alunos e professores no âmbito dos ciclos, não limitando-se apenas ao mesmo ano de ensino.** As relações dialógicas e interativas ampliam-se para toda a comunidade escolar, reconhecendo as diferentes pessoas, tempos e espaços como possibilidades de aprendizagem. Desse modo, o sistema ciclado é uma alternativa viável, pois é uma proposta de estruturação da escola que envolve, de maneira fundamental, a gestão (gerenciamento do tempo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, do trabalho coletivo) e a socialização do conhecimento. (PPP Cap./Eseba/UFU, 2019, p. 24)

Este documento aponta uma preocupação coletiva do Cap./Eseba/UFU em evitar rupturas e fragmentações no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos nossos alunos. Possibilita aos professores discutirem sempre em equipe adaptações pedagógicas de acordo com a necessidade de cada aluno, permitindo uma continuidade no processo educativo.

Entende-se, ainda, que as diferenças de desenvolvimento que surgem no decorrer do processo de aprendizagem do discente podem ser melhor trabalhadas dentro de uma modalidade de organização da escola (ridade) ciclada, visto que o tempo alocado para a construção

de saberes está associado à singularidade/multiplicidade do(a) estudante, permitindo a intervenção docente, da equipe pedagógica e de profissionais, internos e externos, na modificação das condições de aprendizado do(a) discente, com vistas a oportunizar melhores oportunidades de construção de saber e desenvolvimento humano, em sentido amplo e coletivo. (PPP Cap./Eseba/UFU, 2019, p. 24)

Como podemos perceber o Cap./Eseba/UFU compreende que o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos nossos alunos caminham juntos, sendo assim, a aproximação entre a Educação Infantil e os Anos iniciais do Ensino Fundamental acontece de forma efetiva para garantir as melhores oportunidades de construção de saberes e desenvolvimentos humanos aos nossos alunos.

O segundo documento balizador de nossas discussões é a BNCC (2018) a qual destaca que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BNCC, 2018, p. 51)

Tanto o PPP Cap./Eseba/UFU (2019), como a BNCC (2018) apontam que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino fundamental deve ser articulada de forma a dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem das crianças, respeitando suas especificidades individuais.

Destacamos aqui também a necessidade de se discutir a não antecipação de conteúdos que serão trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa é uma preocupação nossa e que também aflige os estudiosos de Educação Infantil como Arce; Martins (2007), Fonseca (1998), Faria e Mello (2005; 2009) e Oliveira (2009; 2010; 2011).

No processo brasileiro de escolarização o papel da Educação Infantil foi considerado como uma espécie de “passaporte”, uma garantia de que as crianças iriam aprender, sem grandes dificuldades, quando estivessem matriculadas na escola propriamente dita, ou seja, quando ingressassem no curso primário - como era chamado as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Essa expectativa foi historicamente

construída com a única finalidade de “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental. “Essa é a história da nossa história da Educação Infantil. E não é por outra razão que as classes eram quase sempre chamadas de - e ainda o são ‘classes de alfabetização’, ‘pré-alfabetização’ ou ‘preparatórias para a alfabetização’” (FARIA; MELLO, 2005, p. 25).

Questionamos a antecipação de conteúdos para as crianças que estão na etapa da Educação Infantil, especialmente ao que se alude ao ensino da escrita, ao invés de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano junto às crianças. A antecipação de propostas didático - pedagógicas inverte o processo e aumenta a diferença. No caso da escrita, é necessário utilizá-la considerando o fim social para o qual foi criada - para escrever, registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, comunicar-se. O problema é que, ao tornar o processo mais simples buscando ensinar primeiro as letras para então chegar aos processos de comunicação e expressão, perdeu de vista a função social da escrita, ou seja, o fim mesmo para o qual a escrita foi criada.

A apropriação do conhecimento pela criança é um processo de diálogo que se estabelece entre a criança e a cultura, processo que na escola é mediado pela professora, pelas outras crianças e pelos objetos da cultura presentes no espaço escolar. Isso implica, essencialmente, dar voz a criança e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas (FARIA; MELLO, 2005).

Concordamos com Seber (1997) ao apontar que esse tipo de prática educativa contempla uma exigência social de aceleração do processo de alfabetização, na Educação Infantil. Fato que acarreta à criança um desprazer junto à escola e conseqüentemente para aprender.

Em outra direção, o trabalho realizado no âmbito da Educação Infantil vincula-se as experiências da criança nos diferentes contextos sociais, assim como as oportunidades criadas na escola para que a criança possa se expressar por diferentes linguagens, dentre elas a linguagem escrita. Para isso, nossas ações com as crianças envolvem a ludicidade, a música, as artes visuais, a dança, os esportes, a literatura, a poesia e tantas outras formas que nós adultos utilizamos para expressar quem nos somos, o que pensamos e sentimos. As crianças pequenas muitas vezes não correspondem ao ensino preparatório e são consideradas pertencentes a um grupo com “dificuldades” para aprender, inclusive por elas próprias, “rótulo” recusado pelo paradigma interacionista. Mas, não é avaliada, à pertinência de determinada proposta pedagógica para elas. Não é atendida a necessidade da criança se expressar das mais diversas formas possíveis, não somente através da linguagem lida e escrita. Não há uma

lógica em preparar as crianças para um universo adulto, que também não está restrito à apenas a leitura e a escrita. Ele é composto de tantas outras formas que nós adultos utilizamos para expressar quem nos somos, o que pensamos e sentimos. O PPP Cap./Eseba/UFU (2019) contribui com essa reflexão quando aponta:

Nesse sentido, tomando como referência as capacidades a serem desenvolvidas no processo educacional, a formação almejada e os aspectos desenvolvimentais do aluno com a finalidade de subsidiar o processo ensino-aprendizagem, considera-se que a organização por ciclos colabora para a superação dos problemas do desenvolvimento escolar, uma vez que “[...] permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem” (BRASIL, 2004, p.42). A proposta de Ciclo da Eseba emerge frente ao cotidiano das ações pedagógicas já desenvolvidas, em prol de uma educação que compreende desenvolvimento humano e aprendizagem como processos que caminham juntos. (PPP Cap./Eseba/UFU, 2019. P, 25-26)

Também corroboramos Mello (2009) ao ressaltar que a Educação Infantil tem sua especificidade no trabalho com as crianças, ao colocar em primeiro plano possibilidades para a criança experienciar o faz de conta e momentos livres de expressão por meio de desenhos e outras atividades. A autora ainda ressalta que o próprio Ensino Fundamental deve se banhar das práticas realizadas com as crianças na Educação Infantil e não o contrário, ou seja, a Educação Infantil se aproximar cada vez mais, em termos pedagógicos, da etapa de ensino posterior. Desta forma, entendemos que o trabalho de exploração do movimento, da expressão e comunicação que é realizado na Educação Infantil, constitui a base para todo o desenvolvimento humano da criança e contribui para a compreensão da criança dos elementos simbólicos que compõem a escrita como representação de algo.

Ayres (2012) diz que a etapa escolar da Educação Infantil deve ter a função de propiciar as crianças construir recursos cognitivos, linguísticos, afetivos, emocionais, sociais e físicos. Somado a isso, afirma que a escola infantil tem o papel socializador da criança, da família e da comunidade. A escola tem o dever de oferecer a cada um desses grupos aprendizagens diversificadas de interação social, em atitudes de entendimento das diferenças de ser e estar com outros. As crianças da Educação Infantil podem ser inundadas de experiências diversas, nas mais diversas linguagens para expressarem suas aprendizagens.

Assim, entendemos como relevante a etapa da Educação Infantil para a formação de saberes, de culturas e de relações, os quais serão importantes para toda a sua vida e formam o alicerce para os processos que serão continuados e que ocorrem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vale lembrar que a Educação Infantil no Cap.Eseba/Ufu faz parte do 1ºCiclo da escola e que juntamente com este nível de ensino, os três primeiros anos do Ensino Fundamental também o compõem. Assim, os estudos, as discussões e as decisões acerca de projetos, ações a serem desenvolvidas e articulação entre todas as áreas curriculares acontecem imersas neste Ciclo, bem como aponta o Projeto Político Pedagógico da Instituição, em prol da aprendizagem e desenvolvimento da criança e de um processo transitório entre a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental de maneira tranquila e processual.

### **Referências bibliográficas**

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. Educação infantil: na trilha do direito. Scielo Book. edit. UNESP. 2010

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ARCE, A.; MARTINS, L.M. (Orgs.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil:** Teorias e práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999 DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 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. Brasília: Planalto Central, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Trad. Abreu Dobrãnszky. 7ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. Tradução Álvaro Cabral. 2ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Uberlândia, MG, 2019.

FARIA, Ana Lucia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs). **O mundo da escrita no Universo da Pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

FARIA, Paula Amaral. **Com as linguagens, as crianças**: brincadeiras na educação infantil. Uberlândia, 2020. Tese Doutorado. Universidade Federal de Uberlândia.

FARIA, Paula Amaral; OLIVERIA, Pâmela Faria; VIEIRA, Analucia Moraes. Registros pedagógicos na educação infantil: constituindo-se professor/a com as crianças. In: NETO, A.Q; SILVA, F.D.A; SOUZA, V.A.S. **Formação e trabalho docente**: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas (org.). Curitiba: CRV, 2017. p. 63-80.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, v.2, no. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro, Reflexão**. Série Seminários Espaço Pedagógico. São Paulo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, João Pedro. Educação Infantil. In: **Estrutura e funcionamento da Educação Básica – Leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998.

FOREST, Nilza Aparecida. CUIDAR E EDUCAR: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Instituto Catarinense de Pós-Graduação-ICPG. Revista FACEVV, Vila Velha, Número 6, Jan./Jun. 2011.

GARIBALDI, Rochele Karine Marques. **Os discursos da inclusão nas políticas educacionais**: vozes, ressonâncias e silenciamentos nos CAPs mineiros. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-102.

MARX, Karl. O Capital. São Paulo. Difel, 1988.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. São Paulo: Autores Associados, 2009.

MUNIZ, Luciana Soares. **Diário de ideias**: linhas de experiências. Curitiba: CRV – Coedição: Uberlândia: Edufu, 2020.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio – histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA DA PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar.2009. <https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em 13/05/2020.

PPP. Projeto Político Pedagógico, Eseba, UFU, 2018-2019.

REIS, Risolene Pereira. **Relação família e escola**: uma parceria que dá certo. *Mundo Jovem*: um jornal de ideias, p. 06. Ano XLV –nº 373 - Fevereiro de 2007.

RINALDI, Carla. **L'ascolto visible**. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1999.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. Trad. Vania Cury. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

RSCHULTZ, Andréia Moreira dos Santos. **O cuidar e o educar como ações complementares no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.**

Revista FACEVV, Vila Velha, n. 06, jan/jun. 2011.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Quotidianos densos – a pesquisa sociológica dos contextos de acção educativa. In: GARCIA, Regina Leite. **Método; Métodos; Contramétodo.** SP: Cortez, 2003a, p. 91-110.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação,** Pelotas, v. 12, n. 21, 2003b, p. 51-69.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, ago. 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e influências. In: SARMENTO, M. J; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância:** educação e práticas sociais. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manoel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N. et al. (Org.). **Itinerários de Pesquisa:** Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011, p. 137 - 179.

SARMENTO, Manoel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: Desafios conceituais e praxeológicos. In: GARANHANI, M. C. (Org.) **Sociologia da infância e a formação de professores.** Curitiba: Champagnat, 2013, p. 13-46.

SEBER, M.G. **Piaget:** o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

Universidade Federal de Uberlândia. **Propostas de avaliação no contexto de ensino remoto emergencial.** Uberlândia: UFU, Escola de Educação Básica, Área da Alfabetização, 2020.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica.** Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson L. Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. Michel Cole (et al.). 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância.** Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Obras Escogidas – III: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012a.



VIGOTSKI. Lev Semenovich. **Obras Escogidas – IV: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012b.

[https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016\\_2-DESAFIOS-DO-CUIDAR-E-EDUCAR-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.-ALESSANDRA.pdf](https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016_2-DESAFIOS-DO-CUIDAR-E-EDUCAR-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.-ALESSANDRA.pdf) acesso em 17 mai. 2020.