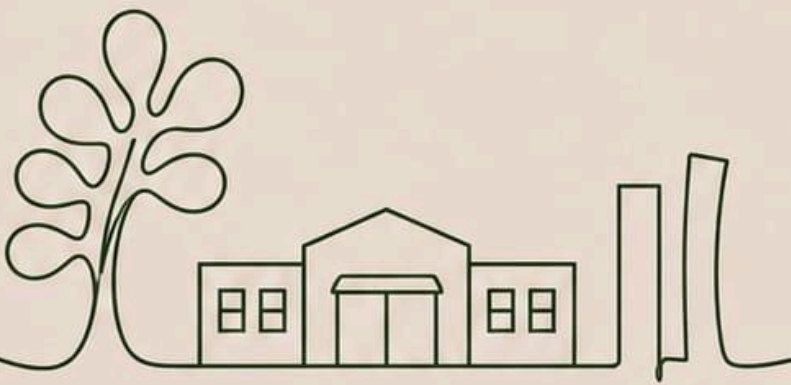




CURRÍCULO MUNICIPAL

DE JANDIRA

EDUCAÇÃO INFANTIL



PREFEITURA DE
JANDIRA

INCLUSIVA
HUMANA
PARTICIPATIVA
SUSTENTÁVEL

Prefeito do Município de Jandira
Henri Hajime Sato

Secretária Municipal da Educação
Marcela de Souza Oliveira Barbosa

Secretária Adjunta da Educação
Liliane de Almeida Barbosa

Diretora Pedagógica
Iara Santos Mazzeto

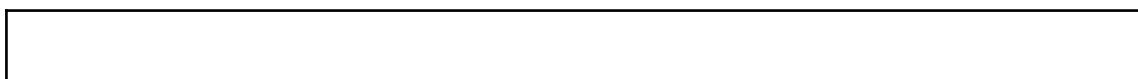
Coordenadora Institucional da Casa do Professor
Alessandra Aparecida Dias

Equipe responsável por esta edição
Alessandra Aparecida Dias
Angélica Pereira Lopes
Iara Santos Mazzeto
Moisés Galvão Batista

Diagramação
Edilaine Aparecida da Silva

Arte da Capa

A capa do Currículo Municipal de Jandira da Educação Infantil, criada com ajuda da Inteligência Artificial, traduz uma concepção de infância em diálogo com a BNCC, compreendendo a criança como sujeito ativo, curioso e produtor de conhecimentos. As formas coloridas, diversas e não estruturadas remetem às múltiplas possibilidades de explorar, criar, imaginar, experimentar, expressar-se e estabelecer relações, sem determinar previamente um material, uma atividade ou uma única forma de brincar. Assim, a composição visual aproxima-se dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e representa uma Educação Infantil aberta às experiências, às descobertas e aos diferentes modos de as crianças produzirem sentidos sobre si, o outro e o mundo.



JANDIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade de Jandira: Educação Infantil**. 3. ed. Jandira, SP: SME/Casa do Professor, 2026.

Homologado pelo Conselho Municipal de Educação de Jandira, por meio do Parecer nº001/2026 Ata nº001/2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JANDIRA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
CASA DO PROFESSOR

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jandira 2026

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
3. A ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
4. CONCEITOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	11
4.1 A criança.....	11
4.2 O currículo.....	12
4.3 Educar e cuidar.....	13
4.4 Eixos estruturantes das práticas pedagógicas.....	14
4.5 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento.....	16
4.6 Campos de experiência.....	18
4.7 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil.....	26
5. O PROFESSOR PESQUISADOR.....	28
6. OS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
7. PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	30
8. A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA.....	32
9. A VIDA COTIDIANA.....	35
10. O PLANEJAMENTO E A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO.....	37
11. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	38
12. A BNCC DA COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	39
13. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E A IMPORTÂNCIA DO SEU ENFRENTAMENTO.....	45
14. BEBÊS COMO LEITORES E AUTORES.....	47
15. CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
16. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
17. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
18. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	56
O EU, O OUTRO E O NÓS.....	63
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS.....	64
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS.....	65

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO.....	66
ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES.	68
BNCC DA COMPUTAÇÃO.....	69
REFERÊNCIAS.....	71

A criança chega ao mundo curiosa, potente e desejosa de descobrir. Nosso compromisso é garantir que sua infância seja um tempo de perguntas, descobertas, conquistas e possibilidades.

Jandira, agosto de 2026

1. INTRODUÇÃO

“A criança não é um vaso que se enche,
mas um fogo que se acende.”

François Rabelais

É com satisfação que apresentamos a terceira edição do currículo municipal, com a incorporação de temas alinhados às demandas sociais do nosso tempo.

Em resposta aos desafios que emergem das interações e experiências vivenciadas pelas crianças com informações cotidianas em diferentes mídias (revistas, jornais, folhetos...) e também nos ambientes digitais, incorporamos a este currículo o texto **“Educação Midiática na Educação Infantil”**. Em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e pelo uso cada vez mais presente das tecnologias digitais no cotidiano, torna-se fundamental promover, desde a Educação Infantil, experiências que favoreçam o desenvolvimento de atitudes de cuidado, respeito e segurança.

Nessa perspectiva, a Educação Midiática, considerando as especificidades da infância, envolve, sobretudo, a construção de uma relação crítica e segura com as diferentes formas de comunicação e acesso à informação. Cabe à escola criar oportunidades de diálogo e reflexão, mediadas pelos adultos, que contribuam para que as crianças, de maneira adequada à sua faixa etária, desenvolvam atitudes de respeito ao outro, cuidado consigo mesmas e compreensão das informações.

Essa inclusão se fundamenta na Lei Federal nº 15.211/2025, conhecida como ECA Digital, que atualiza as disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente relacionadas à proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital. A legislação reforça a necessidade de assegurar a esse público uma experiência on-line mais protegida.

Ainda, atendendo às demandas globais de um mundo altamente tecnológico, foi inserido o texto **“A BNCC da Computação na Educação Infantil”**, em que o currículo passa a integrar formalmente o ensino da computação para crianças de 4 e 5 anos. Mais do que meramente utilizar ferramentas digitais, os estudantes de Jandira serão estimulados a compreender a lógica por trás da tecnologia, desde muito cedo.

A medida está em total consonância com as normas do Ministério da Educação (MEC) que homologaram o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2/2022 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2022. Estes marcos instituíram o Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a área de Computação, tornando obrigatório o desenvolvimento de habilidades computacionais e da cultura digital nas redes públicas e privadas de ensino de todo o país.

Incluímos também o texto **“Violência Contra a Mulher e a importância do seu enfrentamento”** considerando que a inclusão desta temática constitui uma função social urgente. Partimos do pressuposto que a escola atua como um espaço estratégico para desconstruir estereótipos de gênero, promover a cultura de paz e cultivar relações baseadas no respeito mútuo. A ideia é estar atento às relações estabelecidas dentro da escola, de modo que adultos e crianças possam identificar sinais de comportamentos abusivos, entender os direitos humanos e atuar como agentes de mudança em suas comunidades. Esta inserção atende diretamente à Lei Federal nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), especificamente fortalecida pela Lei nº 14.164/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher nos currículos da educação básica. A legislação federal determina que as instituições de ensino devem desenvolver conteúdos que abordem os direitos das mulheres e previnam todas as formas de violência de gênero, legitimando o papel da escola municipal como um braço essencial na rede de proteção social.

O quarto texto inserido **“Bebês como leitores e autores”** implica compreender que, desde o início da vida, os bebês participam de experiências de linguagem, comunicação e produção de sentidos. Por meio das interações, das brincadeiras, das diferentes linguagens e do contato com a literatura, eles interpretam o mundo, expressam-se e constroem significados. Nesse sentido, cabe à Educação Infantil garantir experiências intencionalmente planejadas que valorizem suas manifestações e assegurem seu direito de participar da cultura escrita e literária.

O último texto inserido na terceira versão do currículo municipal, versa sobre a **“Educação Antirracista”** e reafirma o compromisso da Educação Infantil com a garantia dos direitos de todas as crianças, reconhecendo que a construção de identidades, pertencimentos e relações de respeito começa desde os primeiros anos de vida. Essa perspectiva orienta a escola a valorizar a diversidade, enfrentar o racismo e

promover práticas pedagógicas que assegurem equidade e representatividade, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

A incorporação desses novos temas amplia as possibilidades de reflexão e de ação pedagógica, fortalecendo uma Educação Infantil que reconhece as crianças como sujeitos de direitos, valoriza suas diferentes formas de expressão e assegura experiências pautadas no cuidado, na proteção e no respeito à diversidade. Mais do que atualizar um documento, esta edição representa o compromisso da Rede Municipal de Educação de Jandira com uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e capaz de responder aos desafios contemporâneos, sem perder de vista aquilo que é essencial: garantir a cada criança o direito de viver uma infância plena e repleta de possibilidades.

2. COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

As dez competências gerais da BNCC orientam a formação integral dos estudantes ao longo de toda a Educação Básica, articulando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários à vida em sociedade. Na Educação Infantil, constituem referências para a organização das experiências educativas, em diálogo com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências.

Sua presença no currículo não implica trabalhá-las de forma isolada ou como conteúdos a serem ensinados, mas reconhecê-las nas experiências cotidianas das crianças, nas interações, nas brincadeiras e nas diferentes possibilidades de expressão, participação, investigação e criação.

1»

CONHECIMENTO

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2»

PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3»

SENSO ESTÉTICO

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4»

COMUNICAÇÃO

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5»

ARGUMENTAÇÃO

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

6»

CULTURA DIGITAL

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

7»

AUTO GESTÃO

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8»

AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO

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

9»

EMPATIA E COOPERAÇÃO

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

10»

AUTONOMIA

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



3. A ETAPA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sendo a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional, que visa atender as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas sem, contudo, ser preparada para o Ensino Fundamental.

Na cidade de Jandira os bebês e as crianças bem pequenas (6 meses a 3 anos e 11 meses) são atendidas em creches que oferecem período integral e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) em pré-escolas no período matutino ou vespertino.

Contrapondo-se à ideia de preparatória, essa etapa exige prática pedagógica cujo foco seja a criança, por meio de proposta que escute e respeite os tempos das infâncias.

Exige também muito cuidado quanto à postura dos profissionais, pois as ideias de que “basta gostar de crianças”, “utilizar atitudes parecidas como a de uma mãe ou pai”, “tomar decisões instintivamente” podem ser perigosas. É importante a consciência profissional e a busca pelo entendimento sobre o desenvolvimento global da criança.

No que está relacionado a pedagogia que procuramos alcançar, propomos a ruptura com a pedagogia transmissiva e bancária, que atualmente não dá conta de responder a visão de criança, de currículo, como também a mudança no papel dos educadores. O que se espera é que possamos praticar as pedagogias participativas, que propõem a aprendizagem a partir da experiência significativa, a imagem de criança competente, a valorização do que acontece no cotidiano, o educador que observa e escuta às crianças, espaços que promovam a interação e autonomia, em que a continuidade educativa se dá por meio do interesse e motivação das crianças.

Deste modo buscamos a construção de uma pedagogia que atenda as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, para tanto abordaremos a partir de agora os principais conceitos que ajudarão a trilhar o caminho para alcançar tal prática.

4. CONCEITOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

4.1 A criança

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia,

deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal definição consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e preconiza a ideia de que a criança carrega uma história singular, que é construída a partir do que vive no presente, ou seja, ela não é alguém que está se preparando para a vida. Ela está vivendo, está sendo.

Consideramos importante ressaltar que este currículo utiliza a expressão “criança” ao invés de “aluno” para que ela seja vista em sua inteireza, e não apenas reduzida ao papel passivo de “aluno”.

Mesmo que ainda não se expressam por meio da palavra, é preciso que acolhamos suas iniciativas e respeitemos, sem intromissão ou “doce violência” suas capacidades de comunicar-se, adquirir autonomia, movimentar-se, tais características são típicas do desenvolvimento da criança que cresce sadia e é acolhida pelo mundo que a recebe.

A concepção de criança que observa, questiona, levanta hipóteses, faz julgamentos, assimila valores, constrói e se apropria do conhecimento por meio de suas ações e interações com o mundo físico e social, não deve encaminhar os educadores para a afirmação de que essas aprendizagens se dão em um processo natural ou espontâneo. Há que se ter claro, que é importantíssimo a necessidade de intencionalidade educativa tanto na creche quanto na pré-escola.

4.2 O currículo

As DCNEI definem o currículo como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de número 20, de 2009).

Percebe-se que a proposta se concretiza por meio da articulação dos saberes e experiências das crianças com os conhecimentos culturais sistematizados. E se dá em uma prática planejada que amplia o que as crianças manifestam. De certa forma, a

proposta é que superemos a transmissão de conhecimentos, em que a criança, como ser passivo, apenas precisa aprender e reter o que lhe está sendo proposto.

Para além da lista de conteúdos, é preciso olhar para o cotidiano, para as emoções, para as interações, para o ser completo, que vai se desenvolvendo a partir das experiências que vivencia.

Ressaltamos que o currículo organizado por campos de experiência propõe o mergulho da criança em diferentes situações nas quais ela constrói sua identidade por vivenciar aprendizagens significativas. O foco do currículo passa a ser a criança ao invés do professor.

4.3 Educar e cuidar

Repetir que educar e cuidar são indissociáveis tornou-se um bordão no que diz respeito à educação de bebês e crianças bem pequenas. Neste contexto, ao acolhermos as vivências e conhecimentos que as crianças experimentam em seu núcleo familiar e articulá-los nas propostas pedagógicas desenvolvidas, a escola está atuando de maneira complementar à educação familiar e ampliando o universo de experiências, consolidando assim novas aprendizagens.

Mas, para que a articulação entre o educar e o cuidar se consolide como uma ação qualificada, há a exigência de profissionais também qualificados, que na prática cotidiana consigam realizar tal articulação. (OSTETTO, 1997). Nesse sentido, a organização por campos de experiência ajudará tendo em vista que eles “[...] subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento [...]” (MEC, 2009, p. 14).

Isto posto, queremos neste currículo discutir mais profundamente como realizamos o cuidar, considerando que, como dito acima, todos os momentos na escola de Educação Infantil são educativos-pedagógicos, cuidam e educam e precisam ser planejados.

Pensemos um pouco! Como convido uma criança a se dar conta se está com frio ou calor? Como faço a higienização do nariz que está escorrendo? Como realizo a troca de fraldas? Há que se ter clareza que o cotidiano ensina, que na rotina diária nada é banal. Para que possamos refletir, vamos nos valer de uma postagem feita no Instagram por Paulo Fochi em 2022, sobre a cotidianidade e suas possibilidades.



Quando o cotidiano é a espinha dorsal.

Muitos dos conteúdos da Educação Infantil são regulados pelas próprias experiências que as crianças vivenciam no cotidiano pedagógico. Limpar o nariz, por exemplo. Esta é uma experiência de aprendizagem muito rica e que pode ser organizada pelo adulto para que a criança possa viver. Papel, espelho para criança se ver, lixeira... tudo na altura delas. Tomar água, essa pode ser outra experiência pensada para que as crianças possam se auto regular e viver.

Como acontece isso na sua escola?

Postagem realizada no instagram – perfil paulofochi

Ao lermos o texto e observarmos as fotos, múltiplos questionamentos podem emergir, consideramos um deles imprescindível: como substituir o “sempre fizemos assim” pelo “podemos tentar”?

A resposta a esta pergunta exige mudança de mentalidade, coragem para construir novas práticas e muito estudo para embasar e orientar nossas escolhas.

4.4 Eixos estruturantes das práticas pedagógicas

“Nós nos tornamos nós mesmos
através dos outros.”

Lev Vygotsky

A BNCC de acordo com as DCNEI expõe que os eixos estruturantes **interações e brincadeiras** são oportunidades nas quais as crianças podem apropriar-se de conhecimentos, agir, interagir, socializar e desenvolver-se.

A observância dos eixos estruturantes para organização dos tempos e espaços é imprescindível para a garantia de experiências ricas que promovam a aprendizagem e o questionamento de atividades estanques e fragmentadas, que pouco contribuem para o pleno desenvolvimento da criança.

Desde que nasce, a criança estabelece interações e por meio delas se desenvolve e aprende. Assim, precisam ter muitas oportunidades para interagir com adultos e, em especial, com outras crianças, convém que estejam imersas em um ambiente que lhes oportunize participar ativamente das situações cotidianas.

Promover as interações exige que se proponham experiências nas quais as crianças possam construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e possibilidades de convívio com diferentes grupos. Exige também ouvir as crianças, por exemplo, sobre como podem ser dispostos os brinquedos no parque ou como devem ser organizados os espaços. Como temos bebês que ainda não falam, é importante considerar como as crianças se expressam, o Currículo Paulista afirma:

É importante destacar que a atenção ao que a criança fala não se encerra na linguagem verbal, mas esta deve considerar as sutilezas das formas de comunicação [...]. Deste modo, cabe ao professor ouvir não apenas com ouvidos, mas com olhar responsivo, observando as expressões de cada criança, acolhendo e inferindo as necessidades e interesses dela a partir do que observa. (SÃO PAULO, 2019, p. 54)

No que se refere a brincadeira, entendemos que é preciso avançar sobre a compreensão de seu sentido, a fim de que sua prática seja de fato considerada como uma linguagem essencial para o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem.

Outro ponto muito importante será compreender o papel do educador na qualificação de tais experiências, o que nos remete a necessidade de continuar aprofundando o conhecimento sobre o brincar.

A brincadeira constitui a linguagem própria da infância, e é por meio dela que a criança percebe, vivencia, questiona, aplica, problematiza os papéis sociais dos indivíduos, as funções de determinado objeto da cultura experienciada e conceitos construídos pela humanidade.

De acordo com a BNCC:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Brincando a criança reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. Ela assume papéis, aceita as regras próprias da brincadeira, executando imaginariamente tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

Segundo Zilma Oliveira (2018) “a criança deixa de reagir ao mundo com base apenas em suas percepções e afetos e passa a ser capaz de lidar com imagens e a fazer de conta que determinado objeto, personagem ou ambiente representa outra coisa”.

Portanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas contemplem atividades que envolvam o brincar e ofereçam espaços em que as crianças tenham liberdade de inventar, imaginar e experimentar livremente, explorando a si mesmas, o outro e o mundo.

Ainda segundo Zilma (2018) “Os dois processos - as interações e a brincadeira - são elementos básicos na construção de cada criança como um ser único, sendo formas privilegiadas para a ampliação de afetos, sensações, percepções, memória, linguagem e identidade. É com base nisso que todo o currículo se efetiva”.

4.5 Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Considerando os eixos estruturantes, seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças

aprendam. Vale ressaltar, a fonte rica que são esses direitos quando pensamos em planejar nossas propostas de modo que façam sentido e reflitam nossa concepção de criança.

É importante lembrar que as crianças têm o direito de aprender a brincar, aprender a conhecer-se, expressar-se etc. Para aprender a brincar, por exemplo, não basta que o educador promova brincadeiras, mas que dê tempo para que as crianças aprendam a negociar com quem brincarão, os papéis que assumirão, o quê ou como utilizarão os objetos. Tudo isso demanda tempo flexível, espaços diferenciados e materiais a disposição.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

4.6 Campos de experiência

A rotina na Educação Infantil, ou seja, as práticas desenvolvidas no ambiente escolar são escolhas dos profissionais que atuam na unidade, é importante que tais escolhas sejam amparadas por três grandes pilares:

- formação profissional;
- proposta pedagógica coletiva da unidade escolar;
- escuta e acolhimento das intenções das crianças do grupo.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco **campos de experiência**, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiência constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Nesse sentido, os campos de experiência são uma alternativa para a mudança da pedagogia transmissiva que insiste em manter-se instalada no interior das escolas. Por sua vez, esse arranjo curricular situa-se na pluralidade das pedagogias da infância, que entendem que as jornadas de aprendizagem são compartilhadas e harmonizadas entre adultos e crianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

A proposta dos campos de experiência nos traz um enorme desafio, pois “para começarmos a pensar nos campos de experiência, é preciso reafirmar a criatividade, a competência, a curiosidade, a riqueza e as peculiaridades (que incluem as potências, mas também as fragilidades) de todas as crianças e a sua condição de sujeitos históricos e de direitos desde bebês. [...] É preciso destacar, então, que o conceito de campos de experiência chama a atenção para a necessidade de os professores serem sensíveis às crianças, estando atentos aos seus desejos, curiosidades, receios, expectativas e questionamentos e contribuindo para vivenciarem experiências significativas com poder transformador, que lhes afetem de fato e que produzam desenvolvimento. (CRUZ & FOCHI, 2018, p. 4).

Pensar um currículo organizado por campos de experiência é romper com uma visão fragmentada e pautada em conteúdos pré-estabelecidos, porque eles admitem

todas as áreas de conhecimento, as diferentes linguagens e as práticas sociais que ocorrem no cotidiano. Desta forma, “o foco não são os conhecimentos, mas as experiências das crianças com eles.” (CRUZ & FOCHI, 2018, p. 4). É fundamental lembrar que os processos vividos valem mais que os resultados.

A definição e a denominação dos campos de experiência também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Este currículo retoma os direitos gerais propostos para a Educação Infantil em cada campo de experiência, ajustando-os a seu foco básico, como está posto na publicação Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil do Ministério da Educação.

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

Direitos de aprendizagem

Conviver com crianças e adultos em pequenos e grandes grupos, reconhecer e respeitar as diferentes identidades e pertencimento étnico-racial, de gênero e de religião.

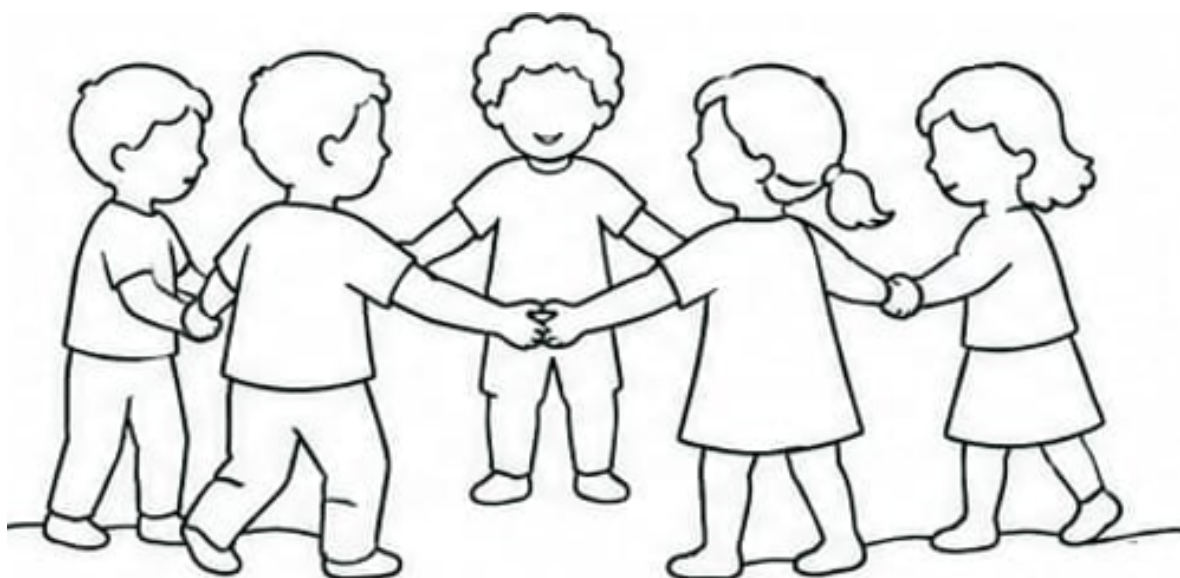
Brincar com diferentes parceiros, envolver-se em variadas brincadeiras e jogos de regras, reconhecer o sentido do singular, do coletivo, da autonomia e da solidariedade, constituindo as culturas infantis.

Participar das situações do cotidiano, tanto daquelas ligadas ao cuidado de si e do ambiente, como das relativas às atividades propostas pelo/a professor/a, e de decisões relativas à escola, aprendendo a respeitar os ritmos, os interesses e os desejos das outras pessoas.

Explorar ambientes e situações, de diferentes formas, com pessoas e grupos sociais diversos, ampliando a sua noção de mundo e sua sensibilidade em relação aos outros.

Expressar às outras crianças e/ou adultos suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, oposições, utilizando diferentes linguagens, de modo autônomo e criativo, e empenhando-se em entender o que os outros expressam.

Conhecer-se nas interações e construir uma identidade pessoal e cultural, valorizar suas próprias características e as das outras crianças e adultos, constituindo uma confiança em si e uma atitude acolhedora e respeitosa em relação aos outros.



Corpo, gestos e movimentos

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

Direitos de aprendizagem

Conviver com crianças e adultos e experimentar, de múltiplas formas, a gestualidade que marca sua cultura e está presente nos cuidados pessoais, dança, música, teatro, artes circenses, jogos, escuta de histórias e brincadeiras.

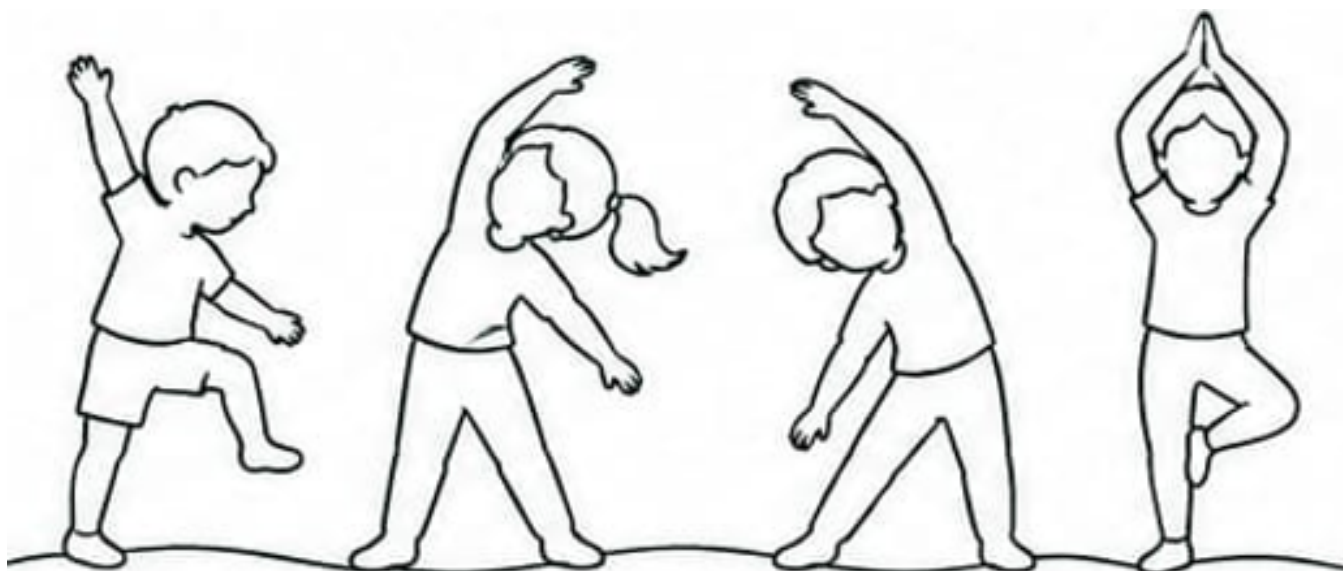
Brincar, utilizando movimentos para se expressar, explorar espaços, objetos e situações, imitar, jogar, imaginar, interagir e utilizar criativamente o repertório da cultura corporal e do movimento.

Participar de diversas atividades de cuidados pessoais e do contexto social, de brincadeiras, encenações teatrais ou circenses, danças e músicas; desenvolver práticas corporais e autonomia para cuidar de si, do outro e do ambiente.

Explorar amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas; descobrir modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo e adquirir a compreensão do seu corpo no espaço, no tempo e no grupo.

Expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões, tanto nas relações cotidianas como nas brincadeiras, dramatizações, danças, músicas, contação de histórias, dentre outras manifestações, empenhando-se em compreender o que outros também expressam.

Conhecer-se nas diversas oportunidades de interações e explorações com seu corpo; reconhecer e valorizar o seu pertencimento de gênero, étnico-racial e religioso.



Traços, sons, cores e formas

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

Direitos de aprendizagem

Conviver e fruir das manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas – artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares - ampliando a sua sensibilidade, desenvolvendo senso estético, empatia e respeito as diferentes culturas e identidades.

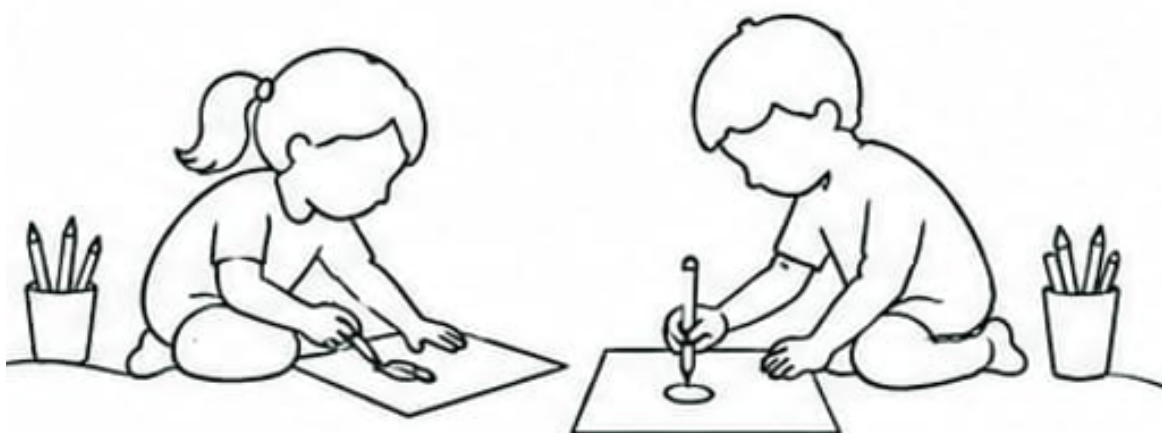
Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos, materiais, construindo cenários e indumentárias para brincadeiras de faz de conta, encenações ou para festas tradicionais, enriquecendo seu repertório e desenvolvendo seu senso estético.

Participar de decisões e ações relativas à organização do ambiente (tanto no cotidiano como na preparação de eventos especiais), da definição de temas e a escolha de materiais a serem usados em atividades lúdicas e teatrais, entrando em contato com manifestações do patrimônio cultural, artístico e tecnológico, apropriando-se de diferentes linguagens.

Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais, substâncias, objetos e recursos tecnológicos para criar e recriar danças, artes visuais, encenações teatrais, músicas, escritas e mapas, apropriando-se de diferentes manifestações artísticas e culturais.

Expressar com criatividade e responsabilidade, suas emoções, sentimentos, necessidades e ideias brincando, cantando, dançando, esculpindo, desenhando, encenando, compreendendo e usufruindo o que é comunicado pelos demais colegas e pelos adultos.

Conhecer-se, no contato criativo com manifestações artísticas e culturais locais e de outras comunidades, identificando e valorizando o seu pertencimento étnico-racial, de gênero e de crença religiosa, desenvolvendo sua sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão por meio do teatro, música, dança, desenho e imagens.



Escuta, fala, pensamento e imaginação

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação.

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

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

Direitos de aprendizagem

Conviver com crianças e adultos, compartilhando situações comunicativas cotidianas, constituindo modos de pensar, imaginar, sentir, narrar, dialogar e conhecer.

Brincar com parlendas, trava-línguas, adivinhas, textos de memória, rodas, brincadeiras cantadas e jogos, ampliando o repertório das manifestações culturais da tradição local e de outras culturas, enriquecendo a linguagem oral, corporal, musical, dramática, escrita, dentre outras.

Participar de rodas de conversa, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo as diversas formas de organizar o pensamento.

Explorar gestos, expressões, sons da língua, rimas, imagens, textos escritos, além dos sentidos das falas cotidianas, das palavras nas poesias, parlendas, canções e nos enredos de histórias, apropriando-se desses elementos para criar novas falas, enredos, histórias e escritas, convencionais ou não.

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

Conhecer-se, a partir de uma apropriação autoral da(s) linguagens, interagindo com os outros, reconhecendo suas preferências por pessoas, brincadeiras, lugares, histórias.



Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar estará criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

Direitos de aprendizagem

Conviver com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião.

Brincar com materiais e objetos cotidianos, associados a diferentes papéis ou cenas sociais, e com elementos da natureza que apresentam diversidade de formas, texturas, cheiros, cores, tamanhos, pesos, densidades, experimentando possibilidades de transformação.

Participar de atividades que oportunizem a observação de contextos diversos, atentando para características do ambiente e das histórias locais, utilizando ferramentas

de conhecimento e instrumentos de registro, orientação e comunicação, como bússola, lanterna, lupa, máquina fotográfica, gravador, filmadora, projetor, computador e celular.

Explorar e identificar as características do mundo natural e social, nomeando-as, reagrupando-as e ordenando-as, segundo critérios diversos.

Expressar suas observações, hipóteses e explicações sobre objetos, organismos vivos, fenômenos da natureza, características do ambiente, personagens e situações sociais, registrando-as por meio de desenhos, fotografias, gravações em áudio e vídeo, escritas e outras linguagens.

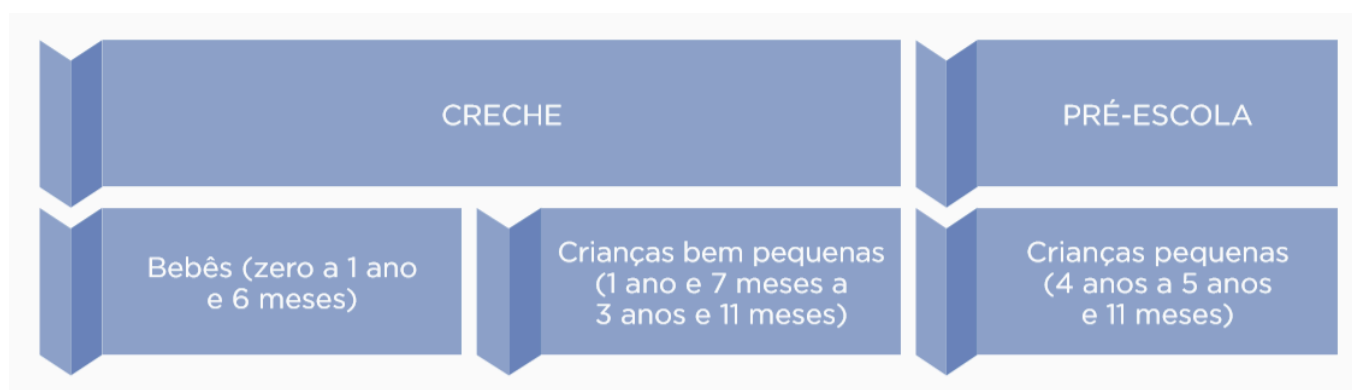
Conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, identificando seus próprios interesses na relação com o mundo físico e social, apropriando-se dos costumes, das crenças e tradições de seus grupos de pertencimento e do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.



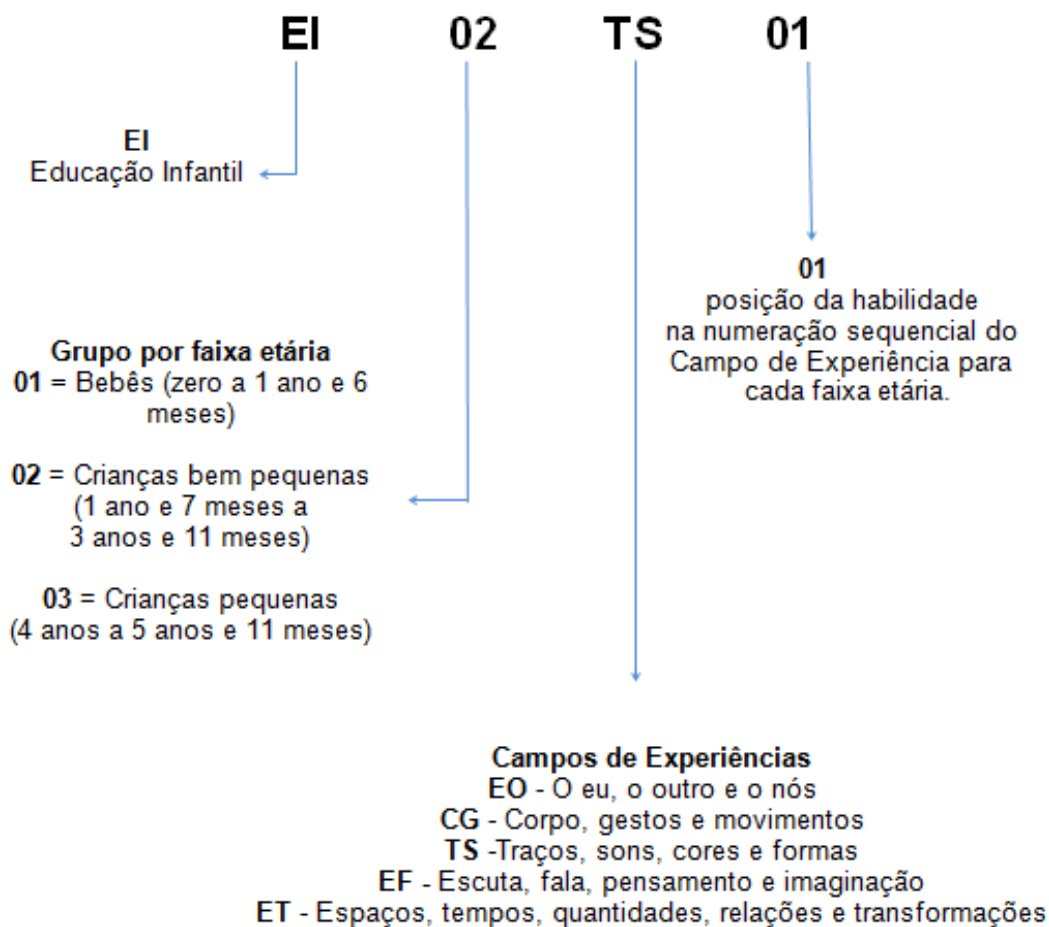
4.7 Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil

A BNCC afirma que na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem **comportamentos, habilidades e conhecimentos, quanto vivências** que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiência, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, constituem-se como Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.

Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, reconhecendo as especificidades e as possibilidades de aprendizagem.



Cada Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir.



Em relação aos objetivos de aprendizagem “é preciso cuidado para não lidar com eles da mesma forma como se fazia em relação a determinado item do planejamento que precisava ser “atingido” pela criança, e isso era atestado numa “ficha de acompanhamento” onde se classificava a criança com termos como “atingiu”, “não atingiu” ou “em processo”. Esses objetivos são referências de aprendizagens possíveis a partir de certas experiências vividas pelas crianças. Portanto, **dependem dessas experiências**. E as experiências não acontecem de modo isolado, ligadas a apenas um determinado campo, mas integram objetivos que, apenas para simplificar, foram separados em campos diferentes. (CRUZ & FOCHI, 2018, p. 6).

Como expresse anteriormente, este currículo afirma mais uma vez a importância da intencionalidade que se dará por meio da observação, registro e reflexão do professor. Desta forma, ratificamos que os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento são guias para organizar o trabalho do professor e não metas que

devem ser alcançadas. Servirão como referência durante todo o processo, olharemos para eles para questionar se estamos caminhando no rumo certo.

5. O PROFESSOR PESQUISADOR

Este currículo considera que os professores da Educação Infantil precisam priorizar o protagonismo da criança. Para tanto, devem praticar a escuta ativa e a mediação do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para trilhar este caminho será preciso observar atentamente as ações cotidianas para que se abram, intencionalmente, como um mapa de possibilidades educacionais. Caberá ao professor criar oportunidades, situações, propor experiências que ampliem os horizontes culturais, artísticos, científicos e tecnológicos das crianças.

Como está no Currículo Paulista, para realizar plenamente o trabalho como professor de Educação Infantil é imprescindível aprender a interpretar os processos contínuos e compreender as percepções, as ideias e os pensamentos das crianças sobre as ações dos adultos e de seus pares.

O currículo de Jandira considera ainda que os professores precisam estar atentos aos interesses das crianças que surgem no decorrer do dia, durante as brincadeiras e nos diversos momentos cotidianos, para correlacioná-los aos Campos de Experiências e posteriormente aos Objetivos de Aprendizagem. Como também conhecer as bases científicas do desenvolvimento da criança nas diferentes fases, de bebês a crianças pequenas, compreendendo que as ações de educar e cuidar são práticas indissociáveis.

É importante garantir aos professores que continuem seu processo de aperfeiçoamento, assegurando formação continuada em seu espaço de trabalho, por meio do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou Horário de Aperfeiçoamento Pedagógico (HAP), **oportunizando assim a possibilidade de discutir as práticas pedagógicas da unidade escolar** para potencializar a reflexão e construir um olhar criterioso sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Para tanto, se faz necessário ser pesquisador das práticas pedagógicas, compreendendo a necessidade de planejar com base no conhecimento específico sobre cada faixa etária, organizando os tempos, espaços e materiais adequados à cada proposta.

Parte do trabalho do professor é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que

promovam o desenvolvimento pleno das crianças, como está na BNCC. Desta forma, seu papel é intervir com responsabilidade, planejando vivências e ampliando as experiências, a partir dos interesses e necessidades das crianças.

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam, os professores necessitam ser exímios observadores e fazer diferentes registros sobre o que observam.

O resgate e análise dessas observações, por meio dos observáveis, auxilia na sustentação das propostas, como também na elaboração dos relatórios que serão feitos semestralmente e acompanharão os bebês e crianças em sua trajetória educacional na rede municipal.

É importante salientar aqui o que são os observáveis. Eles estão para além dos registros, pois são uma camada de escolha, um filtro que fazemos sobre todos os registros produzidos.

Por fim, ressaltamos que desejamos ser uma rede de ensino que escuta atentamente as crianças e acredita em seu potencial.

6. OS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição de Educação Infantil está centrada no atendimento aos bebês e às crianças, desta forma é importante que todos os profissionais conheçam as especificidades da faixa etária que atendem. Compreender esta premissa ajudará a pensar a importância de suas ações, questionar se elas estão a favor da criança, se a criança está no centro do processo educativo e se de fato estamos contribuindo para a qualidade do serviço prestado.

Nesta direção o Currículo Paulista afirma:

... Assim, também, é relevante cuidar das narrativas por meio dos quais nos dirigimos às crianças, nas diferentes situações do cotidiano, compreendendo esses momentos como referências de práticas sociais, que precisam ser apresentados de modo ético e empático, cientes de que as crianças aprendem não apenas pelo que lhe falamos, mas que observam, replicam e reinventam o que fazemos. (SÃO PAULO, 2019, p. 56)

Como está posto no Currículo Paulista (2019), este currículo também ressalta que todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente na Educação Infantil, de algum modo participam do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, assim tornam-se corresponsáveis pela formação integral desta, por isso considerados educadores.

Nesta ótica é aconselhável que todos se apropriem das concepções discutidas anteriormente, para que possam efetivamente contribuir no processo de desenvolvimento e romper com falas e ações estereotipadas e preconceituosas.

Cabe aqui ressaltar o importante papel dos auxiliares de classe, que no município de Jandira ocupam o cargo de Monitor de Educação Básica.

Historicamente, o monitor tem sua atuação atrelada, de forma restrita, ao cuidado e à manutenção das condições necessárias para o bem-estar da criança, mesmo que em suas atribuições se percebam ações que vão muito além. Contudo, com o passar dos anos e as mudanças de concepções pedagógicas, sua atividade tem recebido a devida importância, tendo em vista que participam ativamente do processo de mediação pedagógica. São estes profissionais que mantêm relação direta com as crianças e com os docentes. Para além do cuidar, executam atividades que colaboram para a efetivação da programação do dia e podem exercer papel relevante na elaboração da proposta pedagógica, como também na avaliação das crianças.

Se o papel do monitor estivesse restrito meramente ao cuidado, obviamente a Secretaria de Educação não entenderia como necessária sua formação pedagógica.

7. PEDAGOGIA DE PROJETOS

Não é possível continuar simplificando situações nas quais “a magia da onça pintada e o estupor pelo tigre dente de sabre” são transformados nas classificações de animais domésticos e selvagens, reais e imaginários, ou nas quais o meio ambiente é definido como reino animal, vegetal e mineral.

Barbosa e Horn

Colocar a criança no centro do processo educativo é permitir maior participação delas no desenvolvimento das ações cotidianas. Neste sentido a abordagem de projetos favorece a aprendizagem e a construção de uma prática pedagógica centrada na formação integral das crianças e é adequada à proposta que este currículo sugere. Ao incentivar o trabalho com projetos estamos optando pelo aprofundamento dos conhecimentos e menos pela quantidade de conteúdos.

Contudo é preciso refletir sobre o que temos chamado de projeto, identificar se de fato abandonamos as práticas das pedagogias transmissivas e conteudistas. Para tanto, tentaremos responder o que distingue a abordagem de projetos de outros tipos de práticas.

O modelo adotado comumente nas escolas de Educação Infantil, equivocadamente denominado trabalho com projeto, a priori é definido pelo professor, que estabelece a justificativa, os objetivos, a metodologia e a avaliação. Tal plano didático é construído para desenvolver conteúdos em prazo previamente estabelecido.

No entanto a palavra projeto, do latim *projectus* significa algo lançado para frente, ou seja, saio de onde estou em busca de novas soluções. Nesta perspectiva a ação de projetar requer abertura ao desconhecido e a flexibilidade de reformular os objetivos à medida que novas dúvidas aparecem.

Sob esse prisma os projetos constituem uma maneira diferente de organizar o trabalho na escola, pois se fundamentam nos interesses e nas experiências infantis, nos propósitos das crianças, que geralmente não coincidem com os objetivos dos adultos. Por meio deles, pretende-se que as crianças pesquisem, procurem informações, duvidem, argumentem, reflitam coletivamente. Segundo Barbosa e Horn (2008) o mais importante é considerar que eles “são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças”.

A ideia é que as experiências vividas provoquem outras indagações, que as crianças tragam novos problemas e sugestões, que haja conexão durante todo o processo investigativo entre as atividades, afinal o que está em jogo é a mobilização e interesse das crianças.

Importante ressaltar que o trabalho com projetos não constitui um método, é justamente o oposto. Enquanto o método propõe trabalho regular, previsto e seguro, com a aplicação de regras sistematizadas, o projeto encaminha para um percurso que

nunca é fixo ou ordenado. Exige abertura para o desconhecido e flexibilidade para reformular o caminho.

Neste sentido, os projetos envolvem estudo, pesquisa, busca de informações, exercício de crítica, dúvida, argumentação, reflexão coletiva, devendo ser elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. Esse movimento é bem possível mesmo com crianças tão pequenas, como é o público da Educação Infantil, obviamente fazendo-se as adaptações necessárias para cada faixa etária.

De acordo com Barbosa e Horn (2008) são três os momentos decisivos na elaboração e concretização de um projeto pedagógico na Educação Infantil:

Definição do problema - seja a partir de um fato inusitado, de um relato de um colega, de uma curiosidade manifestada por uma criança ou pelo grupo de crianças. Definindo-se o problema parte-se para o segundo passo.

Planejamento do trabalho - levantamento de propostas de trabalho indicadas pelas crianças e também pelo professor e a divisão de tarefas – O que precisa ser feito? Como o trabalho pode ser desenvolvido? Como obter o material necessário? Feito isso parte-se para a coleta, organização e registro das informações - professores e crianças buscam informações em diferentes fontes previamente definidas e acordadas. Pode-se desenvolver conversas, entrevistas, passeios, visitas, observações, exploração de materiais, experiências concretas, pesquisas bibliográficas e uso dos diferentes espaços da instituição.

Avaliação e a comunicação - que envolvem a sistematização e a reflexão sobre as informações coletadas e produzidas como também a documentação e exposição dos “achados”.

Além de tudo o que já foi dito, os projetos também favorecem a autonomia quando preveem que as crianças participem do planejamento, se organizem, dividam tarefas e executem diversas atividades. Adotar a metodologia de projetos requer mudança no pensar e fazer pedagogia.

8. A CRIANÇA E A RELAÇÃO COM A NATUREZA

Um dia a Terra vai adoecer. Os pássaros cairão do céu, os mares vão escurecer e os peixes aparecerão mortos nas correntezas dos rios. Quando este dia chegar, os índios perderão o seu espírito. Mas vão recuperá-lo para ensinar

ao homem branco a reverência pela sagrada terra. Aí, então, todas as raças vão se unir sob o símbolo do arco-íris para terminar com a destruição. Será o tempo dos Guerreiros do Arco-Íris.

Olhos de Fogo

Parece-nos possível afirmar que parte desta profecia realizada há mais de 200 anos por “Olhos de Fogo”, uma velha índia CREE (Nação indígena dos Estados Unidos da América) tornou-se realidade no tempo em que vivemos.

Algumas pessoas já compreenderam o mal que temos feito ao planeta, outras jamais o farão e continuarão a ser agentes devastadores. Se quisermos barrar o processo de destruição que está em curso, precisaremos transformar profundamente nossa maneira de lidar com a natureza. Está mais do que na hora de engendrarmos os Guerreiros do Arco-Íris.

Convém repensarmos nossas escolhas. Repensar sobre o uso de alguns materiais que prejudicam profundamente o solo, os rios, os mares... O plástico e a borracha, por exemplo, têm tempo estimado de decomposição entre 450 e 600 anos. Um deles, o EVA, muito utilizado em unidades escolares, não é biodegradável, não é reciclável, demora cerca de 250 a 400 anos para decompor-se e por ser um produto químico é altamente poluidor do ambiente.

Vamos nos valer aqui da campanha “Menos é mais” que brilhantemente veiculou um vídeo com os dizeres:

Se você não reutiliza, recuse.

Se você não recusa, recicle.

Se você não recicla, reuse.

Se você não reusa, reduza.

Se você não recusa, não reusa, não reduz e não recicla.

Repense!

Quando promovemos o contato das crianças com a natureza estamos escolhendo de que lado queremos ficar. Nesse processo, fazer Educação Ambiental na Educação Infantil significa promover este contato para que, a partir desta experiência, a criança

crie laços de afetividade com todas as formas de vida. Essa identidade afetiva favorece o desenvolvimento do sujeito que opta por atitudes para a sustentabilidade do planeta.

Outro ponto primordial é refletirmos sobre a pouca importância que temos atribuído ao movimento do corpo e às atividades nos espaços externos. Léa Tiriba (2018) cunhou o conceito de “emparedamento da infância” expressando a condição em que as crianças estão subordinadas nas instituições educacionais com concepções transmissivas. E descreve uma conjuntura favorável para aprendizagem quando cita que:

O contato com a natureza permite às crianças correr, brincar e explorar os espaços, assemelhando-se a pássaros que alçam voo em busca do desconhecido, deslocando-se e compartilhando o mesmo ar com plantas, árvores, flores e pequenos animais que ali habitam; encantando-se com a simplicidade do mundo natural, querendo caçar, desvendar e colecionar tudo que encontram em seu caminho [...].

Por contar com a fantasia e a imaginação, as crianças exploram o mundo, se lançam no desconhecido e desde muito cedo demonstram o prazer de brincar nos espaços externos com os elementos como terra, água, vento e fogo. Estes espaços evidenciam a liberdade e alegria em que as aprendizagens acontecem naturalmente, de maneira significativa e prazerosa. Segundo Tiriba (2005)

“as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”, onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Nessa perspectiva é preciso tomar cuidado para não descaracterizar ou equivocadamente propor situações escolarizadas em que a natureza é mero pretexto, em que não se promove o contato simples e real que favorece a afetividade citada anteriormente. Ações muito simples como ouvir histórias nas sombras das árvores, brincar na areia, pular em poças de água, brincar com terra, observar as flores, os

passarinhos, os pequenos insetos são experiências importantes que revelam a beleza e o mistério da vida.

Há também a possibilidade de aproveitar os espaços da cidade, como praças, parques e jardins, compreendendo que a sala não é o único lugar onde a aprendizagem acontece. Estar fora dela significa alargar as possibilidades de investigação e experiências em que as crianças podem dialogar com o mundo. Algo importante a considerar é a liberdade que se deve dar às crianças para que escolham com o que brincar, o que se quer explorar, pois os momentos livres na natureza exigirão delas diferentes linguagens para se expressar. Não há por que esperar ou sugerir ações padronizadas em que todos façam a mesma coisa, da mesma forma e ao mesmo tempo.

Por todo o potencial que possuem as brincadeiras ao ar livre com a natureza, elas não podem ser reduzidas a eventos esporádicos e trabalhosos, pelo contrário, precisam acontecer cotidianamente.

9. A VIDA COTIDIANA

Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo [...] Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir.

Penny Ritscher

Você já se perguntou sobre qual a relação entre vida cotidiana e a aprendizagem na Educação Infantil?

O tempo vivido dentro da escola não é feito apenas de projetos e vivências propostas em diferentes contextos, existe também a cotidianidade, que é rica, feita de situações com grande potencial educativo. Essas situações exigem certa cadência necessária para o desenvolvimento das crianças, mas também para organizar o tempo, os ritmos pessoais e coletivos. Desta forma faz-se necessário perceber o valor desta ritualidade.

Infelizmente toda essa riqueza tem passado despercebida, pouco temos registrado sobre ela. Essa constatação nos encaminha à reflexão: O que poderia nos ajudar a ver melhor o potencial existente nos atos cotidianos?

O primeiro reconhecimento importante é certificar-se de que a vida cotidiana é o fio condutor na organização das práticas pedagógicas. Depois ter a clareza de que as crianças aprendem por meio dela.

Como exposto na epígrafe que abre este tópico, “para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir”, ou seja, o pouco tempo de existência neste mundo garante as surpresas diante da cotidianidade. A medida em que elas vivem e participam de práticas como os momentos de alimentação, de descanso e sono, de higiene, de interação com os pares e com os adultos aprendem e se desenvolvem.

Nosso desafio é construir um ritmo para a vida cotidiana que dialogue com as necessidades das crianças e dos adultos, a partir de um planejamento de contexto que retire destas ações a pressa, o automatismo, a corrida por vencer obstáculos, o “sempre fizemos assim”, a fim de promover o bem-estar de todos.

No entanto, esta não será uma tarefa fácil, porque o próprio significado da palavra cotidiano – todos os dias, diário, habitual – causa em nós certa dificuldade, de tanto ver, não vemos mais. Mas há uma luz no fim do túnel, segundo Ribeiro (2022, p. 96) “se o cotidiano, muitas vezes, pode ser o local da mera repetição, também é o da ação, da experimentação e, conseqüentemente, o local onde a transformação pode ocorrer e se instaurar”, ou seja, ele pode ser conhecido, trazer segurança tendo em vista que estrutura uma rotina, porém precisa reservar espaço para a mudança e inovação.

Ainda segundo a mesma autora, o cotidiano pode nos anestesiá-lo, não mais nos surpreender, ser presumível, nos tornar escravos, nos fazer reproduzir ações que não necessariamente estão alinhadas ao nosso propósito, no entanto, é bem possível viver o extraordinário no ordinário, assombrar-se, encantar-se, descobrir, maravilhar-se com as miudezas, como fazem naturalmente as crianças.

Para estranhar o que vemos acontecer todos os dias é preciso profunda reflexão sobre o que fazemos e porque fazemos assim.

10. O PLANEJAMENTO E A TRANSFORMAÇÃO DO COTIDIANO

A concepção de criança presente na BNCC, no Currículo Paulista e, portanto, também no Currículo do município de Jandira busca romper com os “achismos” e práticas naturalizadas ou automatizadas. Tal afirmação é um convite para refletir sobre como organizamos e utilizamos os tempos, espaços e materiais cotidianamente nas instituições de Educação Infantil.

As atividades do cotidiano são grandes aprendizagens para as crianças, ou seja, desde o momento da acolhida até a despedida, as crianças têm dentro da escola a oportunidade de ampliar suas experiências e vivências. Para tal, há necessidade de reflexão em torno do **planejamento de contexto**, que caracteriza o grande planejamento, que repensará toda a unidade escolar. Segundo FOCHI (2015):

[...] a ideia de planejamento não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos.

Planejar o contexto implica pensar que diariamente, dentro das escolas de Educação Infantil, as crianças comem, precisam de apoio nas necessidades fisiológicas e de higiene, colocam ou tiram roupas e calçados e nas Creches tem tempo para dormir. Nessas ações as crianças estabelecem relações com os adultos, que precisam respeitar o tempo e a participação ativa das crianças nesses momentos, para proporcionar a construção da autonomia e do bem-estar.

Ao refletir para organizar os tempos e espaços é importante considerar decisões a favor dos bebês e das crianças, rompendo assim com a ideia de que são elas, as crianças, quem devem ajustar-se forçosamente às demandas dos adultos e da própria instituição.

Os tempos entre uma atividade e outra precisam ser planejados, de maneira que aconteçam ao longo da rotina diária sem horas engessadas e demarcadas, sempre a favor das necessidades das crianças e do bem-estar delas e dos adultos que participam dos momentos.

Também os espaços precisam ser organizados de maneira que sejam um convite à exploração, à descoberta, à autonomia, inclua-se as salas referência, principalmente se estiverem em unidades que possuem as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Escutar as crianças, em suas múltiplas linguagens, será primordial para que elas se sintam parte ativa na instituição e tenham garantido o direito de estar no centro do processo.

11. EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação midiática integra a formação das crianças desde a Educação Infantil, assumindo características próprias dessa etapa e articulando-se aos princípios das interações e das brincadeiras. Nessa faixa etária, não se trata de antecipar práticas de verificação de informações ou análise formal de notícias, mas de proporcionar experiências que ampliem a curiosidade, a imaginação, a expressão, a comunicação e a participação das crianças nas diferentes culturas e linguagens que constituem a sociedade contemporânea.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação midiática pode ser desenvolvida de forma transversal aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiências, integrando-se às vivências cotidianas da instituição. Livros, fotografias, ilustrações, músicas, histórias, vídeos, desenhos, cartazes, manifestações culturais e produções das próprias crianças podem constituir objetos de observação, interpretação, criação e diálogo.

Nesse processo, a criança é compreendida não apenas como receptora, mas também como autora e produtora de mensagens. Ao criar uma história, fotografar uma descoberta, produzir um desenho, inventar personagens, registrar uma experiência ou compartilhar uma produção, ela percebe que diferentes linguagens comunicam ideias, sentimentos e modos de compreender o mundo. Essas experiências favorecem a autoria, a criatividade e a construção de sentidos, respeitando as formas próprias de expressão e participação das crianças.

A mediação intencional do educador é fundamental para ampliar essas aprendizagens. Perguntas como “O que estamos vendo?”, “O que essa imagem nos conta?”, “O que ela nos faz sentir?” ou “Como poderíamos contar essa história de outra maneira?” incentivam a observação, a formulação de hipóteses, a escuta e a construção

de diferentes interpretações. O objetivo não é encontrar uma resposta única, mas valorizar os processos de pensamento, expressão e criação das crianças.

A educação midiática também possibilita ampliar o repertório cultural e favorecer o reconhecimento da diversidade. O contato com diferentes narrativas, imagens, músicas, manifestações artísticas e formas de representação pode contribuir para que as crianças conheçam diferentes modos de viver, criar e participar da sociedade, desenvolvendo atitudes de respeito às diferenças e de valorização da pluralidade cultural.

Essa concepção dialoga com a Lei nº 14.533/2023, que institui a Política Nacional de Educação Digital, e com a Resolução CNE/CEB nº 2/2025, que estabelece diretrizes para a integração curricular da educação digital e midiática em todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, essas orientações devem ser articuladas às especificidades da infância, priorizando experiências significativas e evitando que a educação midiática seja reduzida ao uso de dispositivos digitais.

Para a Rede Municipal de Ensino de Jandira, a educação midiática constitui, portanto, uma perspectiva pedagógica que atravessa diferentes experiências e linguagens, fortalecendo a capacidade das crianças de observar, imaginar, interpretar, criar, comunicar e participar. Seu propósito é ampliar repertórios e possibilidades de expressão, contribuindo para que as crianças se reconheçam como sujeitos de cultura e produtoras de sentidos, construindo, desde a infância, bases para uma participação ética, criativa, crítica e responsável na sociedade contemporânea.

12. A BNCC DA COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presença cada vez mais significativa das tecnologias digitais na vida cotidiana das crianças amplia as possibilidades de interação e aprendizagem, mas também exige atenção à proteção de seus direitos. Nesse contexto, o Estatuto Digital da Criança e do Adolescente - ECA Digital (Lei nº 15.211/2025) reafirma a necessidade de assegurar experiências digitais adequadas à idade, seguras e orientadas pelo melhor interesse da criança. Na Educação Infantil, essa perspectiva não pressupõe a ampliação do tempo de exposição às telas, mas o desenvolvimento de experiências que favoreçam a curiosidade, a exploração, a criatividade e a compreensão do mundo, respeitando as especificidades das infâncias. É nesse horizonte de proteção, intencionalidade pedagógica e formação para a cultura digital que se insere a BNCC Computação.

A inserção da Computação na Educação Básica amplia as possibilidades de aprendizagem e de compreensão do mundo contemporâneo, favorecendo o desenvolvimento de formas de pensar relacionadas à investigação, à criatividade, à resolução de problemas, à organização de ideias e à elaboração de estratégias. Na Educação Infantil, entretanto, essa inserção deve respeitar as especificidades da infância e estar articulada aos princípios que orientam essa etapa da Educação Básica, tendo as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido, a Computação não deve ser compreendida como antecipação de conteúdos escolares, preparação técnica para o uso de computadores ou incentivo ao uso intensivo de telas. Sua presença no cotidiano das instituições de Educação Infantil deve ampliar o repertório de experiências das crianças, preservando o direito de brincar, de explorar, de criar, de imaginar, de movimentar-se, de conviver e de estabelecer relações com outras crianças, com os adultos, com a natureza, com os objetos e com os diferentes espaços.

A implementação da Computação na Educação Básica está respaldada pelas normas do Conselho Nacional de Educação, que a reconhecem como complemento à BNCC e orientam sua integração aos currículos e às propostas pedagógicas das instituições de ensino. Na Educação Infantil, essa integração deve ocorrer de maneira contextualizada e significativa, considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências previstos na BNCC. Assim, os conhecimentos relacionados à Computação podem estar presentes de forma transversal nas experiências cotidianas das crianças, sem constituir um componente isolado ou uma prática desvinculada do currículo.

Uma das dimensões fundamentais deste trabalho é o desenvolvimento do Pensamento Computacional, entendido, na infância, como a possibilidade de desenvolver estratégias para observar, organizar, relacionar, criar, testar e solucionar situações-problema. Trata-se de favorecer modos de pensar que permitam às crianças reconhecer regularidades, identificar padrões, estabelecer sequências, elaborar e seguir instruções, criar regras, levantar hipóteses, testar possibilidades, comparar resultados e buscar diferentes soluções para uma mesma situação.

Essas aprendizagens podem ser desenvolvidas prioritariamente por meio de experiências desplugadas, utilizando o corpo, o movimento, os jogos, as brincadeiras, os sons, as imagens, os objetos, os materiais não estruturados, os elementos da natureza e

os diferentes espaços da escola. Ao organizar uma sequência de imagens que representa uma rotina, criar um padrão com sons ou movimentos, construir um percurso, elaborar regras para uma brincadeira, solucionar um desafio ou modificar uma estratégia diante de um resultado inesperado, a criança vivencia princípios relacionados à computação sem que seja necessário recorrer a um dispositivo digital.

As experiências podem envolver, por exemplo, a identificação de padrões presentes nas ações cotidianas e nos fenômenos da natureza; a criação e reprodução de sequências sonoras, visuais ou corporais; a ordenação de imagens que representam ações de uma rotina; a realização de circuitos, labirintos, jogos de percurso e brincadeiras que envolvam planejamento de trajetos; a criação e modificação de regras; e a exploração de situações em que diferentes escolhas produzem diferentes resultados. Nessas propostas, mais importante do que chegar rapidamente a uma resposta correta é possibilitar que as crianças expliquem suas escolhas, experimentem possibilidades, percebam regularidades, reformulem suas estratégias e aprendam com os diferentes caminhos encontrados.

O eixo denominado Mundo Digital, por sua vez, possibilita que as crianças reconheçam a presença da tecnologia em diferentes situações de seu cotidiano e compreendam, progressivamente, que os recursos tecnológicos são produzidos e utilizados pelas pessoas para determinadas finalidades. O contato com computadores, tablets, câmeras, projetores, gravadores, dispositivos de acessibilidade e outros recursos deve ocorrer de maneira gradual, intencional e mediada pelo educador, tendo como finalidade investigar, comunicar, registrar, criar e expressar ideias, e não transformar o dispositivo em centro da experiência pedagógica.

Nesse processo, os recursos tecnológicos podem ser objeto de observação, exploração e representação. As crianças podem investigar diferentes artefatos presentes em seu cotidiano, conversar sobre suas funções, representar telas, teclados e botões por meio de desenhos, modelagens ou materiais diversos, experimentar relações de causa e efeito e utilizar recursos digitais para registrar experiências, produzir narrativas, sons, imagens e outras formas de expressão. O propósito é favorecer a compreensão de que as tecnologias possuem funções, características, possibilidades e limites e que sua utilização está relacionada às necessidades e às escolhas humanas.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei nº 15.211, de 28 de setembro de 2025, que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais. A denominada Lei do ECA Digital estabelece normas para a proteção integral desse

público no ambiente digital e determina que a oferta e o acesso a produtos e serviços de tecnologia da informação considerem o melhor interesse de crianças e adolescentes, sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento e seus direitos fundamentais. A legislação estabelece, entre seus fundamentos, a proteção integral, a prevalência dos direitos de crianças e adolescentes, a autonomia progressiva, a proteção contra riscos e danos e a promoção de uma educação digital voltada ao uso seguro, responsável e consciente das tecnologias.

A vigência da Lei nº 15.211/2025 teve início em 17 de março de 2026, conforme alteração introduzida pela Lei nº 15.352/2026. Dessa forma, a educação para o uso seguro e responsável das tecnologias passa a integrar, de maneira ainda mais evidente, o compromisso das instituições educativas com a proteção integral das crianças e dos adolescentes.

Na Educação Infantil, esse compromisso não significa antecipar discussões complexas sobre ambientes digitais, mas criar oportunidades adequadas à faixa etária para que as crianças desenvolvam atitudes de cuidado, respeito, segurança e responsabilidade. A Cultura Digital, nesse sentido, está relacionada à construção progressiva de conhecimentos e atitudes que permitam às crianças compreender que, assim como ocorre nas relações presenciais, também nos ambientes mediados por tecnologias existem regras de convivência, situações que exigem cuidado e adultos de referência a quem podem recorrer diante de dúvidas, desconfortos ou situações de risco.

A proteção da privacidade, dos dados pessoais e da imagem constitui uma dimensão importante desse trabalho. As crianças podem ser envolvidas em situações lúdicas que favoreçam a compreensão de que determinadas informações sobre si e sobre outras pessoas não devem ser compartilhadas indiscriminadamente. Histórias, dramatizações, brincadeiras de faz de conta, desenhos e rodas de conversa podem abordar situações nas quais uma personagem é convidada a informar seu nome, endereço, fotografia ou outras informações pessoais, possibilitando que as crianças reflitam sobre quando é necessário procurar um adulto de confiança.

Nesse aspecto, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições devem observar a legislação vigente e as normas institucionais relativas à proteção de dados, à privacidade e ao uso de imagens das crianças. A documentação pedagógica, os registros fotográficos, audiovisuais e demais formas de divulgação das experiências devem estar submetidos aos princípios da proteção integral e do respeito aos direitos das crianças.

O cuidado com o bem-estar físico e mental também integra a educação para a Cultura Digital. A Lei nº 15.211/2025 estabelece a proteção da saúde física e mental como elemento relacionado ao melhor interesse de crianças e adolescentes e prevê medidas de prevenção e proteção diante de riscos associados ao uso de produtos e serviços digitais. Na Educação Infantil, essa perspectiva se traduz na garantia de equilíbrio entre as experiências digitais e outras formas fundamentais de viver a infância, como brincar, movimentar-se, conviver, explorar os espaços, estar em contato com a natureza, ouvir e contar histórias, produzir arte, cantar, dançar, descansar e estabelecer relações presenciais.

O trabalho pedagógico não deve tratar a tecnologia exclusivamente a partir da proibição ou do risco, mas favorecer a construção de uma relação consciente, crítica e equilibrada com os recursos digitais. Por meio de histórias, conversas e situações imaginadas, as crianças podem reconhecer diferentes sentimentos provocados por imagens, sons e experiências midiáticas, aprendendo gradualmente a identificar situações que lhes causam medo, desconforto ou insegurança e a buscar o apoio de um adulto de referência.

A proteção contra conteúdos inadequados e práticas comerciais abusivas também deve ser considerada. O ECA Digital estabelece medidas destinadas a prevenir e enfrentar riscos relacionados à exposição de crianças e adolescentes a conteúdos inadequados, publicidade abusiva e mecanismos que possam explorar sua vulnerabilidade ou estimular o uso excessivo de produtos e serviços digitais. Na Educação Infantil, esse trabalho deve ocorrer sem exposição deliberada das crianças a conteúdos impróprios, utilizando histórias, dramatizações, situações hipotéticas e brincadeiras para discutir estratégias de proteção e cuidado.

A implementação da Computação na Educação Infantil exige, portanto, uma concepção pedagógica que coloque a criança no centro do processo educativo e reconheça suas formas próprias de aprender, brincar, investigar e produzir sentidos. O educador assume papel fundamental como mediador dessas experiências, observando as estratégias utilizadas pelas crianças, propondo desafios adequados à faixa etária, valorizando diferentes modos de pensar e favorecendo situações de cooperação, criação, investigação e resolução de problemas.

Cabe ao educador compreender que o desenvolvimento do Pensamento Computacional não depende necessariamente de computadores e que a Cultura Digital não se resume ao domínio técnico de dispositivos. A Computação pode estar presente

em uma brincadeira de percurso, na organização de uma sequência, na criação de uma regra, na construção de um padrão, na investigação de um fenômeno da natureza, na elaboração de uma narrativa ou na busca coletiva por uma solução. Da mesma forma, educar para a Cultura Digital começa pela construção de atitudes de cuidado, respeito, responsabilidade e participação, antes mesmo do contato direto e frequente com dispositivos digitais.

Nesse sentido, as experiências relacionadas à Computação devem dialogar com as diferentes linguagens presentes na Educação Infantil, articulando corpo, movimento, oralidade, literatura, música, artes visuais, natureza, matemática, exploração dos espaços e relações sociais. A integração dessas experiências possibilita que os princípios da Computação sejam vivenciados de maneira significativa, sem fragmentar o currículo ou descaracterizar as especificidades dessa etapa.

Para a Rede Municipal de Ensino de Jandira, incorporar a Computação à Educação Infantil significa, portanto, ampliar as possibilidades de as crianças compreenderem e transformarem o mundo, sem abrir mão daquilo que é essencial à infância. Significa reconhecer o brincar, as interações, a curiosidade, a imaginação, o movimento, a criação e a investigação como caminhos legítimos para a construção de conhecimentos e, simultaneamente, favorecer o desenvolvimento de estratégias de pensamento, atitudes éticas e conhecimentos necessários à participação em uma sociedade atravessada pelas tecnologias.

Assim, a Computação na Educação Infantil constitui uma oportunidade de fortalecer uma educação comprometida com a formação integral das crianças, com a proteção de seus direitos e com sua participação crítica, criativa, ética e segura no mundo contemporâneo. Mais do que ensinar a utilizar tecnologias, trata-se de possibilitar que as crianças desenvolvam diferentes maneiras de pensar, criar, comunicar, resolver problemas, fazer escolhas e estabelecer relações responsáveis com as tecnologias e com as pessoas, em consonância com os princípios da BNCC, com as normas nacionais para a Computação na Educação Básica e com os direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e pelo ECA Digital.

Assim, incorporar os princípios do ECA Digital ao currículo significa reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos também no mundo digital. Mais do que ensinar a utilizar tecnologias, a escola assume o compromisso de formar estudantes capazes de compreender criticamente esse universo, participar dele com responsabilidade e exercer sua cidadania com autonomia, ética e proteção. Dessa forma,

consolidando uma base curricular robusta e legalmente respaldada, ressaltamos ainda que este currículo está totalmente alinhado com as diretrizes da Lei nº 9.795/1999 (PNEA) e da Lei nº 15.468/2026, refletindo uma prática pedagógica baseada na transversalidade da educação ambiental, da educação política e dos direitos da cidadania.

13. VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER E A IMPORTÂNCIA DO SEU ENFRENTAMENTO

A violência contra a mulher é uma grave violação dos direitos humanos, expressa por meio de agressões físicas, psicológicas, sexuais, patrimoniais e morais. Esse fenômeno social, presente em todas as classes, culturas e idades, perpetua desigualdades históricas e compromete o pleno desenvolvimento das sociedades.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), uma em cada três mulheres no mundo já foi vítima de algum tipo de violência física ou sexual praticada por parceiro íntimo ou terceiros. No Brasil, o cenário é igualmente alarmante, como revela o levantamento realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), que evidencia que o número de feminicídios no país cresceu 1,4% entre 2022 e 2023 e atingiu a marca de 1.463 vítimas. As consequências são profundas. Além das lesões físicas e traumas psicológicos, a violência impacta a saúde pública, a economia e o tecido social. Mulheres em situação de violência apresentam maiores índices de depressão, ansiedade, doenças sexualmente transmissíveis e mortes evitáveis.

Combater a violência contra a mulher é uma responsabilidade coletiva que demanda ações articuladas entre governo, sociedade civil e iniciativa privada. A educação em direitos humanos, a implementação de políticas públicas efetivas, o fortalecimento da rede de proteção e o incentivo à denúncia são instrumentos indispensáveis para a transformação desse cenário.

A criação e o fortalecimento de mecanismos legais, como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), representam avanços importantes, mas ainda insuficientes. É necessário investir em políticas de prevenção, capacitação de profissionais e campanhas de conscientização permanentes.

Reduzir os impactos da violência passa por romper ciclos de silêncio e normalização, garantindo que mulheres em situação de risco tenham acesso a

acolhimento seguro, justiça célere e meios para a reconstrução de suas vidas. O combate a essa violência é, acima de tudo, uma questão de respeito à dignidade humana e de promoção de uma sociedade mais justa e equilibrada. A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades para o fortalecimento desta temática.

Para as crianças pequenas, é possível promover a igualdade e a equidade de gênero, o respeito mútuo, o acolhimento às emoções e o combate a estereótipos de forma lúdica. Isso pode ser feito por meio de brincadeiras diversas, evitando reforçar estereótipos (“brinquedos de menina, brinquedos de menino”), com a organização de espaços que ofereçam uma variedade de brinquedos, como bonecas, carrinhos, blocos de montar, panelinhas, ferramentas, entre outros, incentivando todas as crianças a explorarem esses materiais sem distinções. O faz-de-conta presente nas brincadeiras nessa faixa etária, é uma fonte interessante para despertar projetos, conversas e/ou intervenções pontuais.

Momentos de contação de histórias com protagonistas significativos e diversos, também é uma excelente estratégia. Após as histórias, é importante conversar com as crianças sobre valores como coragem, respeito e o direito de todas as pessoas serem tratadas com dignidade.

É imprescindível inserir, de forma transversal no currículo, atividades que promovam o acesso de todas as crianças a uma diversidade de recursos (brinquedos, brincadeiras, músicas, produções audiovisuais, peças teatrais etc.), desconstruindo estereótipos e incentivando o respeito mútuo desde a infância, bem como, organizar projetos, feiras culturais, debates e rodas de conversa que abordam temas como direitos humanos, empatia, respeito às diferenças e combate à violência. Essas atividades podem ser adaptadas para diferentes faixas etárias, utilizando linguagem apropriada.

É de suma importância que tais ações e valores estejam presentes no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares, de maneira a garantir que todas e todos tenham acesso. Estabelecer regimentos com critérios, princípios e intervenções claros e objetivos também contribui para que planos e metas não fiquem apenas “no papel”, promovendo assim uma real mudança das práticas historicamente constituídas na sociedade.

Inserir familiares e demais atores da comunidade escolar nesse processo é essencial, sendo possível a realização de palestras, rodas de conversa, produção de informativos e eventos culturais que discutam e reflitam sobre a temática, buscando juntos o compromisso na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essas

ações, sempre que possível, podem ser realizadas em parceria com ONGs, centros de apoio e instituições públicas ampliando o diálogo e fortalecendo a rede de apoio.

A formação continuada é igualmente importante, a fim de capacitar educadores (professores, funcionários e gestão escolar) para identificar sinais de violência e lidar adequadamente com situações de vulnerabilidade. Também é fundamental que estejam preparados para conduzir discussões sobre o tema de forma ética e responsável, proporcionando um ambiente escolar onde o diálogo, a escuta e a confiança sejam incentivados. Uma escola que acolhe suas crianças e suas famílias é também um espaço que ensina, na prática, a importância do respeito e da proteção aos direitos de todas e todos.

14. BEBÊS COMO LEITORES E AUTORES

Reconhecer o bebê como leitor e autor significa ampliar a compreensão sobre o que é ler, escrever e produzir sentidos na Educação Infantil. Muito antes de ler e escrever convencionalmente, o bebê participa de práticas sociais de linguagem e constrói modos próprios de compreender e significar o mundo. Seus olhares, gestos, movimentos, balbúcios, expressões, escolhas e diferentes formas de comunicação constituem possibilidades de leitura e autoria.

O bebê lê quando observa e interpreta o rosto e os gestos do outro, quando acompanha uma narrativa, explora as imagens de um livro, reconhece personagens, antecipa acontecimentos, reage a uma história, escuta uma cantiga ou atribui significados às experiências que vivencia. Também é autor quando manifesta suas ideias, sentimentos e desejos, cria gestos e sons, participa de brincadeiras, inventa sentidos para as imagens e interage com os textos e com as pessoas que compartilham essas experiências com ele.

Nessa perspectiva, o contato com a literatura desde os primeiros meses de vida constitui uma experiência essencial. O livro, a voz do adulto, a leitura compartilhada, as cantigas, os poemas, as narrativas e as imagens possibilitam ao bebê experimentar a linguagem em sua dimensão estética, afetiva, cultural e social. A leitura literária não se reduz, portanto, ao ensino de letras ou à preparação para a alfabetização, mas envolve a construção de vínculos, a imaginação, a sensibilidade, a escuta e a produção de sentidos.

Cabe ao professor garantir experiências intencionalmente planejadas de leitura e de produção de sentidos, oferecendo livros de qualidade, diferentes gêneros e suportes,

espaços acolhedores e tempos de leitura compartilhada. É fundamental também observar e valorizar as manifestações dos bebês, reconhecendo suas respostas, iniciativas e modos singulares de participar, sem exigir deles comportamentos ou respostas padronizadas.

Assim, considerar os bebês como leitores e autores é reconhecer sua potência desde o início da vida e assegurar-lhes o direito de participar da cultura escrita e literária. É compreender que, antes mesmo de decifrar palavras, os bebês já leem o mundo, interpretam, comunicam-se, imaginam e produzem sentidos; e que, nas relações com os outros, com os livros e com as diferentes linguagens, constroem-se progressivamente como sujeitos leitores, autores e participantes da cultura.

15. CULTURA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

... os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados.

Vygotsky

O desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil está cercado de dúvidas e inseguranças quanto ao trabalho pedagógico que pode ser desenvolvido. Optamos por começar com perguntas, mais que com certezas, pois uma pergunta costuma desencadear outras, então vamos iniciar com estas: Qual é a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Que textos precisam ser disponibilizados para as crianças e de que forma eles podem ser trabalhados? O que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas? Estas perguntas, retiradas do caderno *Leitura e Escrita na Educação Infantil – Apresentação*, elaborado pelo Ministério da Educação em 2016, garantirão boas reflexões.

No que se refere a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita destacamos o que está posto nas DCNEI, dispostas na resolução do CNE/CEB de número 5, de 2009.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos

norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

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

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

O exposto acima certifica que a Educação Infantil tem identidade própria, constituída a partir das características dos sujeitos aos quais ela se destina, desta forma confirma a brincadeira como um dos elementos centrais para a constituição da ação educacional, além de esclarecer que é preciso garantir que as crianças tenham acesso a diferentes linguagens, interação com a linguagem escrita, conheçam diferentes gêneros textuais e suportes.

Tal proposição é extremamente adequada tendo em vista que a criança, desde muito cedo, se interessa pelo funcionamento da linguagem escrita. Este interesse se dá pelo fato de que ela está inserida em uma sociedade que utiliza a escrita e com ela interage mesmo antes de frequentar a escola, ou seja, a alfabetização antecede a entrada nas instituições e segundo Mônica Baptista (2010) “[...] não é nessa etapa educativa que a alfabetização se completará. A Educação Infantil tem como principal contribuição para esse processo fazer com que a criança se interesse pela leitura e pela escrita, que ela deseje aprender a ler e escrever e, ainda, fazer com que ela acredite que é capaz de fazê-lo”.

De certa forma, a apropriação da escrita precisa fundamentar-se na própria atividade da criança, pois o domínio desse complexo sistema não será alcançado de maneira puramente mecânica. Segundo Vygotsky (2007) para escrever

... a criança precisa fazer uma descoberta básica – a de que se pode desenhar, além de coisas, também a fala. Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal.

Assim, o autor afirma que o “desenvolvimento da linguagem escrita se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.” E prossegue explicando que o desenho, o brincar de faz de conta e a escrita constituem momentos diferentes do processo de desenvolvimento da linguagem escrita.

Muito importante considerar que as propostas sugeridas em torno da escrita precisam ser organizadas de modo que se tornem necessárias às crianças, devem ser algo que elas necessitem, não apenas desenvolvimento de habilidade motora. A esse respeito consideremos o que diz Vygotsky (2007) “só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.”

Em relação a leitura é importante que sejam promovidas atividades de manipulação de textos literários, conversas sobre eles, contato com muitos gêneros, manuseio de diferentes suportes e utilização de diversos materiais gráficos. Mônica Baptista (2010) elucida que:

Entretanto, é importante ressaltar que o aprendizado desses saberes deve ocorrer concomitantemente ao desenvolvimento de outros saberes e não como condição ou pré-requisito. Ou seja, é contando histórias para as crianças que se discute a necessidade de se ficar em silêncio por um determinado período, ou de se esperar um momento oportuno para interromper a narrativa. É escrevendo uma lista de compras na brincadeira de casinha que se aprende a usar o lápis ou a passar as folhas de um bloco, por exemplo.

Como salienta Soares (2008), é preciso libertar a literatura infantil de uma cultura escolar que, frequentemente, a considera como um instrumento pedagógico e não como literatura com valor em si mesma, que é fonte de prazer e de experiências estéticas. Mônica Baptista (2010) corrobora com tal pressuposto, quando afirma: A literatura, desde essa perspectiva, é quase sempre empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e destituída da sua dimensão estética.

Em se tratando do uso da literatura será preciso avançar para além da decodificação e da compreensão, Ludmila Andrade (2016, p. 91) expõe o porquê:

A leitura literária exige *interpretação* (mais do que decodificação e compreensão), ou seja, exige que se avance na apreensão do texto para além de uma proposta de compreensão: que se extrapolem os limites do literal e também do composicional, do texto. Nesse nível [...] são mobilizados necessariamente o conhecimento de mundo do leitor e, sobretudo, o alçamento do leitor à dimensão da produção de novos sentidos.

Sabemos que decodificar e compreender envolve atividade do sujeito, no entanto, estas atividades não solicitam “que o sujeito se apresente, mostre-se ou dê de si” isso porque “o sujeito leitor decodificador e compreensivo pode se ater apenas à estrutura interna do texto, ao conhecimento do vocabulário que ele utiliza, sem incidir sobre a experiência subjetiva”. (ANDRADE, 2016).

No que diz respeito a escrita, se as crianças tiverem a possibilidade de circular em instâncias em que o escrito desponta e é utilizado, terão maior oportunidades de compreender seus significados e usos. Essas oportunidades ocorrem ainda no seio familiar, como também nos locais que frequentam, como igrejas, parques e é claro, na escola. Nesse contexto o papel das instituições educacionais é fundamental para aproximar as crianças que não têm muitas oportunidades da cultura escrita. Mas como fazê-lo, sem ferir as proposições postas para a Educação Infantil?

Em primeiro lugar, é preciso sempre lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais a criança se relaciona, na maior parte dos lugares da sociedade contemporânea, desde que nasce. Ao lado dela, encontram-se, entre tantas outras, a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporal, audiovisual, digital, matemática, cartográfica, entre outras. É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições infantis de modo significativo para as crianças, **exercendo funções sociais relevantes para elas**, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro. (GALVÃO, 2016, p. 25).

Ana Maria Galvão (2016, p.26) prossegue explicando o papel fundamental da Educação Infantil ao expor:

Em segundo lugar, é necessário lembrar que o objetivo da Educação Infantil não é a alfabetização *stricto sensu*. Embora crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético).

As colocações de Galvão (2016) tem grande importância se considerarmos que é na etapa da Educação Infantil o lugar em que as crianças podem ter acesso a muitas e diferentes linguagens, além de poderem experimentar ludicamente, por meio do brincar a linguagem escrita.

Não podemos esquecer da oralidade, tendo em vista que saber falar não garante a utilização da língua de modo adequado, sabemos que diferentes situações sociais exigem diferentes modos de fala.

Goulart e Mata (2016, p. 47) enfocam outro importante aspecto que a linguagem oral desperta:

É no movimento contínuo da linguagem oral, especialmente por meio da fala, agindo sobre a própria linguagem e sobre o mundo, então, que as crianças vão se conhecendo e reconhecendo socialmente como pessoas. Identificam-se com outros e, ao mesmo tempo, diferenciam-se, criando seus modos de ser-pensar-viver. Aprender a falar e a ouvir é um fundamental aprendizado humanizador, ampliando de vários modos a inserção dos sujeitos no universo simbólico.

A interação com adultos e com outras crianças é fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral. Ao ouvir o nome dos objetos, brincar com colegas, ir a um parque, participar de instituições religiosas, as crianças estão apropriando-se de experiências sociais que interferem em seu aprendizado.

Por fim, queremos enfatizar o caráter degustativo deste capítulo e a possibilidade de aprofundamento a partir da procura de respostas para as perguntas estabelecidas no primeiro parágrafo deste texto.

16. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para a construção de identidades, vínculos, pertencimentos e formas de convivência. Nesse sentido, o currículo deve assumir o compromisso com uma educação antirracista, que reconheça e valorize as diferentes histórias, culturas, identidades e modos de ser das crianças, promovendo relações baseadas no respeito, na equidade e na dignidade humana.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve, portanto, estar presente de forma permanente no cotidiano das instituições, integrada às experiências, às brincadeiras, às interações, aos espaços, aos materiais, à literatura e às demais práticas pedagógicas, e não restrita a datas comemorativas ou abordagens pontuais.

Na perspectiva da Educação Infantil, educar e cuidar são ações indissociáveis, devendo ser assegurados a todas as crianças com equidade, atenção, acolhimento e respeito. Cabe às instituições reconhecer que o racismo pode se manifestar desde os primeiros anos de vida, inclusive por meio de apelidos, comentários sobre a cor da pele, cabelos e características físicas, exclusões das brincadeiras e dos grupos, constrangimentos, diferenças no acolhimento e nas oportunidades de participação e, também, por práticas institucionais que reproduzam desigualdades.

Por isso, uma prática pedagógica antirracista requer intencionalidade, formação dos profissionais, representatividade e revisão permanente das práticas institucionais. É necessário garantir a presença de referências positivas de pessoas negras, indígenas e quilombolas nos livros, brinquedos, imagens, histórias, músicas e demais materiais utilizados pelas crianças, valorizando seus conhecimentos, culturas, trajetórias e contribuições. Também é fundamental observar as relações estabelecidas nos diferentes momentos da rotina, assegurando que todas as crianças tenham oportunidades de brincar, participar, falar, serem ouvidas, receber cuidado e ocupar os diferentes espaços da instituição.

O enfrentamento ao racismo exige, ainda, que toda situação identificada seja reconhecida e nomeada, sem ser minimizada como “brincadeira”, “mal-entendido” ou

apenas como conflito entre crianças. As respostas devem considerar as especificidades da infância e assumir caráter educativo, formativo, protetivo e reparador, com acolhimento da criança, escuta qualificada, interrupção imediata da situação, registro, acompanhamento e, quando necessário, acionamento da rede de proteção. Nas situações envolvendo adultos, devem ser adotadas também as medidas institucionais e administrativas cabíveis.

Assim, o compromisso com uma Educação Infantil antirracista é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Às equipes gestoras, docentes e demais profissionais compete construir ambientes seguros, acolhedores e representativos, intervir diante de situações discriminatórias e promover, cotidianamente, experiências que contribuam para que todas as crianças construam uma imagem positiva de si, reconheçam a diversidade e aprendam a conviver com o outro em relações de respeito e equidade.

17. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O artigo 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) explicita que a avaliação na Educação Infantil se dará mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de promoção.

Em observância ao estabelecido na LDB e à ideia de que a documentação pedagógica pode produzir conhecimento sobre as crianças e proporcionar ao professor a possibilidade de repensar suas ações e planejamento, este currículo orienta que sejam feitos diversos registros, realizados por adultos e crianças.

Acompanhar a trajetória de cada criança e de todo o grupo demandará registros feitos em diferentes momentos, tais como: relatórios, portfólios, imagens do cotidiano, desenhos, filmagens, diários, murais, registros das falas das crianças, produções das próprias crianças, dentre outros. Tais registros servirão como evidências que tornam possível chegar à interpretação de alguns caminhos a serem trilhados e às aprendizagens conquistadas por cada criança.

Salientamos que melhorar cada vez mais os registros feitos dependerá de diálogo entre os pares e estudo, desta forma, sugerimos a leitura e discussão sobre as pautas de observação, que está no caderno “Os registros na Educação Infantil 2023”, no texto “Observáveis do bebê e da criança”.

É imprescindível ter clareza de que apropriar-se do processo de aprendizagem das crianças não se traduz em classificá-las em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir documentação para repensar tempos, espaços e situações, a fim de garantir a aprendizagem de todos. Este processo se dará continuamente e não apenas ao final de cada bimestre.

É importante esclarecer ainda que a ideia de documentação pedagógica está para além da compilação de diversos registros, esta envolve a articulação de concepções, escolhas teóricas e a postura prática que estabelece a criança como centro do projeto educativo, ou seja, a documentação e o modo como ela é feita revelam a visão dos sujeitos e a concepção da instituição.

Neste sentido, a documentação pedagógica envolve a conjugação de três partes inseparáveis: observação – registro – interpretação (FOCHI, 2015), esquematizando tal conceito podemos dizer:

- I – o professor observa as crianças em suas relações e experiências cotidianas;
- II - registra por meio de anotações, imagens, produções realizadas pelas crianças; e
- III - interpreta tais observáveis para conseguir compreender os interesses, teorias, assuntos ou perguntas que as crianças estão produzindo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Um dos aspectos importantes desta abordagem é contribuir para que o professor reflita sobre sua ação pedagógica e, tome decisões cada vez mais conscientes.

Desta forma, a escuta cuidadosa e ampla, que envolve escutar as crianças, os companheiros de trabalho, as famílias é um princípio ético da documentação pedagógica. Não é possível imaginar a escola como uma ilha ou trabalhar na solidão, esta abordagem pressupõe abertura ao diálogo, ao confronto, à participação. Está aí o motivo pelo qual a família e todos os profissionais da escola devem estar envolvidos no processo de aprendizagem das crianças.

18. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Diferentemente do que tem ocorrido ao longo dos anos na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC sugere que haja equilíbrio, garantindo assim integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, sem,

contudo, antecipar os conteúdos que serão trabalhados no fundamental. Neste novo momento será preciso estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes.

De uma etapa para outra, a criança passa por intensas mudanças. Na Educação Infantil é permitido - e valorizado - correr, brincar, conversar e beber água quando dá vontade. Poucos meses depois, após o recesso escolar, a situação é outra: agora é preciso ficar sentada em sua carteira, em silêncio e trabalhar sozinha. Elas desenvolvem um processo de resistência à nova proposta, levantam-se para apontar o lápis, se mexem na cadeira, levam brinquedos escondidos, conversam baixinho, tentam interagir com o professor constantemente, transformam os materiais escolares em brinquedos.

Para que essa transição ocorra de modo tranquilo, pode-se planejar ações que aproximem as crianças por meio de visitas, trocas de desenhos, fotos, vídeos, fusão de atividades e festividades, como está preconizado no Currículo Paulista e considerar que as crianças continuam sendo crianças após ingressar no primeiro ano.

É interessante que as instituições das duas etapas mantenham parceria para que juntas pensem ações que favoreçam este processo. Outro movimento importante é enviar para a escola que vai receber as crianças da Educação Infantil os Relatórios de Acompanhamento da Aprendizagem, pois eles evidenciam os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil. Tal documentação pode contribuir para a compreensão da história de vida de cada uma das crianças.

Compartilhamos abaixo, para inspirar, um dos muitos rituais de passagem para o Ensino Fundamental que se encontra no livro “Os fios da infância” (Bardanca & Bardanca, 2018).

Apresentando nossas credenciais na escola de fundamental I

Com todos os grupos, chega o momento em que temos que iniciar nossos rituais de despedida, facilitando às crianças a passagem para a escola de fundamental I. Elas vivem esse momento como o trânsito de uma idade infantil para outra maior na infância. Sabem que é um dos sinais do seu crescimento, ainda que tenham sentimentos ambíguos: por um lado, sentem-se cómodas e felizes na escola de educação infantil, por outro, ao mesmo tempo, querem viver a experiência de ir à escola dos “grandes”, aceitando, inclusive, perder os privilégios que aqui

desfrutam em razão de serem maiores. Então, acreditamos que é também nosso trabalho preparar sua chegada, apresentando-as ao novo colégio e mostrando a elas que, depois do verão, chegará o seu novo contexto de vida escolar. Por isso, entendemos a visita à escola de fundamental I quase como uma cerimônia.

A preparação do itinerário, a elaboração dos presentes para os anfitriões, a realização do percurso que nos separa, a recepção e a permanência naquele local devem ser feitos com cuidado e, claro, adaptados à idade e aos sentimentos dos pequenos.

Isso posto, qualquer leitor poderia pensar que relataríamos uma visita à escola do fundamental I; de fato, isso também, todavia – e sobretudo –, trata-se de uma reivindicação da individualidade, da diferença e da singularidade de cada menino e menina que formam um grupo. Pretende ser uma chamada de atenção para que não se entendam os grupos como blocos de pedra, como uma única rocha com alguma fissura diferente. É bastante comum que se fale dos grupos classificando-os de acordo com seu número e sua complexidade, que é dada pelos alunos com necessidades educativas específicas (etnias, raças, síndromes, deficiências, situações de risco etc.), e é também sabido que nenhum(a) professor(a) elege esses grupos complexos como sua primeira opção.

Para nós, depois de permanecer três anos com essas crianças, é complicado que esse leque de personalidades, de qualidades, de marcas de caráter, de inteligências, de pontos fortes e fracos fique ofuscado por uma descrição tão reducionista e simplista como as que transmitem os relatórios pessoais ou de fim de ciclo. Por isso, aproveitando a visita à escola de fundamental I, e por meio de um presente (uma intervenção plástica), quisemos fazer uma metáfora do grupo como a soma de muitas individualidades. Relataremos a nossa maneira de entender a apresentação das crianças como um ato de afirmação da sua singularidade, muito além do que podem proporcionar todos os documentos, todos os protocolos e todos os tópicos mais comuns.

Acreditamos que, se qualquer um de nós tivesse que se apresentar diante de uma pessoa com quem vai conviver pelos próximos seis anos, provavelmente, no primeiro momento, não lhe mostraria um documento.

Com toda a certeza, falaria sobre quem é, como é, seus gostos, seus passatempos, suas inquietudes e o que outras pessoas dizem dele(a). Por isso, quisemos que elas se apresentassem como as pessoas que são. Por esse motivo, decidimos elaborar uma carta de apresentação na linha do que viemos fazendo nesses três anos: um quadro composto por 25 caixas, todas diferentes, todas com formatos distintos e com diversos sistemas de abertura. Como cada uma delas é única, formam um conjunto artístico e, além disso, as crianças compõem um texto:

“Apresentando-nos: somos mais do que um grupo de meninas e meninos; somos 25 pessoas únicas, extraordinárias, especiais, diferentes, que não se repetem, maravilhosas e singulares. Assim somos, somos assim.”



Dentro de cada caixa, uma descrição de si mesmo(a), feita por cada menino e menina, uma carta de seus familiares falando do(a) filho(a), e um autorretrato. Não há muito mais que se possa dizer que forneça tantas informações sobre eles e que revele tanto sobre cada um.

Quando colocamos as mãos na massa, pensamos que teríamos que esboçar o perfil de cada um deles. Ainda assim, decidimos fazer um teste em pequeno grupo e pedimos a eles que contassem o que diriam de si mesmos para que suas novas professoras pudessem conhecê-los. Então, fomos escutando: *“Eu sou [...], sou muito divertido, gosto dos tratores e dos caminhões e das batatas fritas”*; *“Me chamo [...], gosto dos livros sobre dinossauros e vejo o canal de desenhos animados Clan”*; *“Eu sou [...], sou marroquino, fui ao Marrocos no ano passado ver a minha avó, e não como carne de porco como vocês”*; *“Eu sou [...], sou muito bonzinho, apesar de ter quebrado o braço duas vezes e apesar de brigarem muito comigo; gosto muito de bife e de batatas”*; *“Eu sou [...], sou boazinha e bonita, gosto que me deem abraços, sou muito alegre e gosto de olhar pela janela”*; *“Eu sou [...], viajo muito com meus pais para ver nossos familiares, vamos a muitos casamentos e, às vezes, a enterros de primos”*.

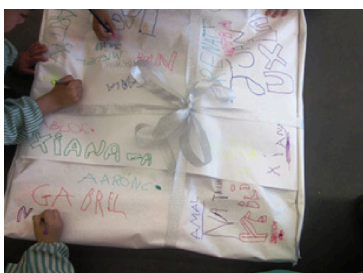
Ficamos emocionadas e admiradas que cada menino e menina saiba falar de si mesmo, de seus pontos fortes e fracos, seus gostos e seus passatempos. Parece-nos tratar-se de uma afirmação de sua personalidade e de sua singularidade. E, nesse momento, ficamos plenamente conscientes do trabalho desenvolvido ao longo desses três anos. Aqui, vimos um resumo de tantas leituras, tantas conversas, tanto trabalho sobre o emocional, a diversidade, a autoestima etc.

Também enviamos um recado às famílias, explicando o que estávamos fazendo e solicitando sua colaboração por meio de uma carta em que apresentassem seu(sua) filho(a) para os novos professores. Quando as cartas chegaram, foi encantador ler o que os pais diziam sobre as crianças e ver a reação delas ao escutar e ao ver que todos os colegas também escutavam.

Nessas cartas, nas entrelinhas, também se podiam ler muitos temores de alguns pais, sabendo que as características dos seus filhos poderiam ser uma desvantagem. Foi especialmente comovente a apresentação que os pais de um menino fizeram: *“[...] mesmo que, às vezes, seja muito inquieto e agitado, é muito generoso. Deem a ele uma oportunidade e verão que ele tem um coração de ouro”*.

Com certeza, ninguém que lê isso poderá ter a dimensão concreta da nossa emoção, porque apenas nós sabemos o que há por trás de cada um desses textos. Seria ótimo compartilhá-los, mas essas imagens estão dentro do que entendemos como intimidade do grupo e como dever de confidencialidade profissional; entretanto, qualquer um pode imaginá-los ou supô-los. O autorretrato completou a apresentação.

Cada um selecionou a caixa que quis e a decorou a seu gosto. Depois, chegou o momento da montagem. Tivemos que calcular a medida do suporte necessário para expor as caixas, de modo a permitir a abertura de cada uma: 70 x 70. Em seguida, juntamos a elas o texto e o nome de cada um, pintamos o painel, colamos as caixas com silicone e, por fim, colocamos as apresentações dentro delas. Feito o quadro, quisemos que ele fosse acompanhado de uma carta nossa, dirigida ao tutor ou tutora do fundamental I, em que se explicava a intencionalidade desse presente.



Como gesto de vínculo entre a vida na escola de educação infantil e a nova vida no fundamental I, entregamos a eles um objeto muito querido por todos nós, o galo de Barcelos, presente de um menino da sala por ocasião de uma visita que realizou a Portugal com sua família, e que, ao longo desses anos, havia anunciado o tempo todos os dias. Assim, na nova escola, o galo poderia continuar antecipando às crianças se poderiam brincar fora, se poderiam ver o sol, se o dia estaria nublado ou se choveria, e, claro, seria um presente que lhes faria lembrar de onde vieram. Embrulhamos o presente, todos o assinaram e, depois da caminhada – fomos a pé, já que não é longe e é um passeio bastante prazeroso –, entregamos o pacote, orgulhosos e emocionados.

A escola de educação infantil e a de fundamental I ficam em extremos opostos da zona industrial que impulsionou o crescimento da nossa cidade, por isso, tratava-se de percorrer somente algumas das ruas que a atravessam e, também, uma trilha que cruza o bosque.

Depois de um trajeto de poucos minutos, que havíamos preparado previamente com o Google Maps, analisando todas as faixas de pedestres que teríamos que cruzar e os pontos de referência que nos indicariam se estávamos no caminho certo (comércios, árvores ou esculturas), saímos da zona industrial; a partir daí, o passeio tornou-se mais prazeroso, já que se estendeu em meio aos arvoredos. Pode parecer curioso, porém, apesar de muitas crianças terem irmãos matriculados na escola de fundamental I, nunca haviam feito esse percurso a pé. Para nós, foi muito importante que se dessem conta da distância que nos separava, que aproveitassem o percurso e que desfrutassem dele, admirando a exuberante vegetação, que, no mês de junho, é uma explosão de cores, cheiros e sons.

Ao final do caminho, quase de repente, deparamo-nos com a escola de fundamental I. Nossos alunos se alvoroçaram tal qual os peregrinos que vemos passar todos os dias em frente à nossa escola, quando, já na última etapa do Caminho de Santiago, em nossa localidade, ao dobrar uma rua, veem ao fundo, mas bem próximas, as torres da catedral de Compostela.

Aqui, faremos alguns apontamentos sobre as recomendações que fazemos aos responsáveis das escolas anfitriãs de fundamental I. Sempre insistimos que a nova escola que vai receber as crianças não proceda como se tratasse de uma visita institucional de uma embaixada. Não faz falta mostrar todas as instalações e as riquezas da escola. Não é preciso passar uma manhã inteira matando o tempo, nem faz falta projetar vídeos promocionais.

Sentido e sensibilidade é que fazem falta. É necessário tão somente que as crianças vejam que há uma relação de respeito e proximidade entre os professores das duas escolas já desde o momento em que se cumprimentam e se apresentam. É preciso que elas percebam que são esperadas, que sintam que ali serão atendidas com carinho. E isso, sempre falamos, é o mais difícil, porque ou essas coisas são naturais, ou não há protocolo que possa fingi-las.

Todos já tivemos a experiência de sermos recebidos em uma casa por obrigação ou com carinho e afeto. Pois essa situação é igual. Se recebemos ou nos recebem para cumprir um protocolo, e se entendemos ou entendem isso como uma atividade que não se pode mudar, será mais uma das muitas rotinas que não têm sentido.

É comum que na nova escola haja irmãos (amigos, vizinhos) das crianças que estão chegando. Eles são o melhor comitê de boas-vindas, pois sabem o que gostam de mostrar na escola, sabem como agradar os visitantes. Uma acolhida carinhosa (dos

alunos e dos professores), uma pequena atividade na sala ou na biblioteca; compartilhar a hora da merenda e algumas brincadeiras com os alunos já podem ser ações suficientes. Nada mais faz falta; a questão é que percebam que ali vão estar bem, e que, definitivamente, é disso que se trata. Os departamentos de orientação, as coordenações e as equipes de turmas deveriam ser os encarregados de planejar essa atividade, que, obviamente, tem que ir além da visita, já que, em algum momento, terão que se sentar para falar sobre os novos meninos e meninas que entram na escola. Não deveríamos reduzir essa etapa a um mero trâmite burocrático de trocas de informes.

Nesse momento, às vezes não se sabe quem será a pessoa responsável pelo grupo, mas isso não é o mais importante dessa visita. Nessa ocasião, são as crianças que conhecem a escola, e, depois, providenciaremos nosso encontro com essa pessoa. Vale destacar que evitamos fazer isso nos primeiros dias do novo curso, pois não gostamos de condicionar o olhar de um(a) colega. Preferimos que se situem com o grupo e, passadas algumas semanas, acertamos uma reunião em que já poderemos trocar impressões. Assim o fizemos, e, no mês de setembro, voltei à escola para conhecer e conversar com a nova professora do grupo pelo qual fui responsável na educação infantil. Ela me convidou a passar na sala e a cumprimentar as crianças, que me mostraram onde haviam colocado o quadro das caixas e o galo de Barcelos. Minha colega professora confessou que, ao chegar à escola – ela também era nova ali –, e depois da sua atribuição à turma, mostraram a ela o quadro com as caixas, cujo conteúdo leu com curiosidade e, desse momento em diante, desejou conhecer a todos.

Era isso o que pretendíamos. Certamente, não teria havido esse sentimento se ela tivesse apenas lido os relatórios. Com isso, não queremos dizer que esses documentos não sejam importantes, e sim que não devem ser a única forma de comunicação e apresentação das crianças porque, às vezes, apesar de utilizarem uma linguagem bastante asséptica – talvez por isso mesmo –, acabam indo contra os pequenos, de modo que é necessário complementá-los, ou, sobretudo, humanizá-los e personalizá-los.

Ao compartilhar o relato dessa experiência de vida, pretendemos insistir, mais uma vez, que por trás do “grupo A, B ou C”, por trás das etiquetas, há pessoas que querem ser apresentadas como tal, que gostariam de ser reconhecidas como tais, com seus gostos, seus passatempos, suas habilidades, seus sentimentos, suas preferências e seus medos. Ter ou não esse tipo de compreensão será um fator determinante no processo de desenvolvimento vital das crianças.

A BNCC traz uma síntese dos objetivos que devem ser explorados em toda a etapa da Educação Infantil, no entanto não são condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental, tais objetivos devem ser ampliados e aprofundados na nova etapa. Isto posto, é importantíssimo que também o professor do primeiro ano tenha acesso à síntese que segue.

19. SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS

SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS	
O eu, o outro e o nós	Respeitar e expressar sentimentos e emoções. Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros. Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.
Corpo, gestos e movimentos	Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais.
Traços, sons, cores e formas	Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva. Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais. Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles. Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles. Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências. Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).

Organizador Curricular

20. ORGANIZADOR CURRICULAR

O EU, O OUTRO E O NÓS		
<i>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</i>	<i>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</i>	<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	(EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	(EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	(EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
(EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	(EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.	(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
(EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	(EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.	(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	(EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.	(EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS		
<i>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</i>	<i>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</i>	<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em

possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

<i>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</i>	<i>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</i>	<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais e pelo próprio corpo durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI02TS03) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

ESCUITA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

<i>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</i>	<i>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</i>	<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.	(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.	(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	(EI02EF03) Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI01EF04) Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.	(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história.
(EI01EF05) Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.	(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.

(EI01EF06) Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.	(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).	(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.
(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).	(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).
(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.	(EI02EF09) Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
<i>Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)</i>	<i>Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)</i>	<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>
(EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.
(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	(EI02ET02) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	(EI03ET02) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	(EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
(EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	(EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.
(EI01ET05) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.	(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

(EI01ET06) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.
	(EI02ET08) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	(EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos e tabelas básicos.

BNCC DA COMPUTAÇÃO	
<i>Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)</i>	
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	(EI03CO01) Reconhecer padrão de repetição em sequência de sons, movimentos, desenhos.
	(EI03CO02) Expressar as etapas para a realização de uma tarefa de forma clara e ordenada.
	(EI03CO04) Criar e representar algoritmos para resolver problemas.
	(EI03CO05) Comparar soluções algorítmicas para resolver um mesmo problema.
	(EI03CO06) Compreender decisões em dois estados (verdadeiro ou falso).
MUNDO DIGITAL	(EI03CO07) Reconhecer dispositivos eletrônicos (e não-eletrônicos), identificando quando estão ligados ou desligados (abertos ou fechados).
	(EI03CO08) Compreender o conceito de interfaces para comunicação com objetos (des)plugados.
	(EI03CO09) Identificar dispositivos computacionais e as diferentes formas de interação.
CULTURA DIGITAL	(EI03CO10) Utilizar tecnologia digital de maneira segura, consciente e respeitosa.
	(EI03CO11) Adotar hábitos saudáveis de uso de artefatos computacionais, seguindo recomendações de órgãos de saúde competentes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Parte 1: A leitura literária entre professores e crianças na Educação Básica. In: **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2).

BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. **Currículo em movimento. Ministério da Educação. Brasília**, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. Planalto. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Parecer nº 20/2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. 120 p. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v. 5).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. MEC. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Protocolo de identificação e resposta ao racismo na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2026.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARVALHO, Rodrigo; FOCHI, Paulo. Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

CRUZ, S. H. V. ; FOCHI, P. Elementos pedagógicos para orientar o currículo. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 16, n. 55, p. 8–11, 2018.

FOCHI, Paulo. Planejar para tornar visível a intenção educativa. **Revista pátio Educação Infantil**. nº 45, ano XIII. 2015.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). [Publicação disponível no portal do Fórum Brasileiro de Segurança Pública]. [S. l.]: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, [s. d.]. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/77f6dcce-06b7-49c1-b227-fd625d979c85>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e cultura escrita. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4)

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.4)

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil. **São Paulo: Fundação Santillana**, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia(s) da infância**: Reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. P. 13-36.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Violência contra as mulheres. [S. l.]: Organização Mundial da Saúde, [s. d.]. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>. Acesso em: 30 abr. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, v. 15, n. 28, p. 11-20, 1997.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas: saberes necessários a uma pedagogia que escuta**. São Carlos. Pedro & João. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. et al. **Currículo Paulista**. São Paulo. 2019.

SOARES, M.. Livros para a Educação Infantil: a perspectiva editorial. In: PAIVA, A. & SOARES, M. (org). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TIRIBA, Lea. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209.

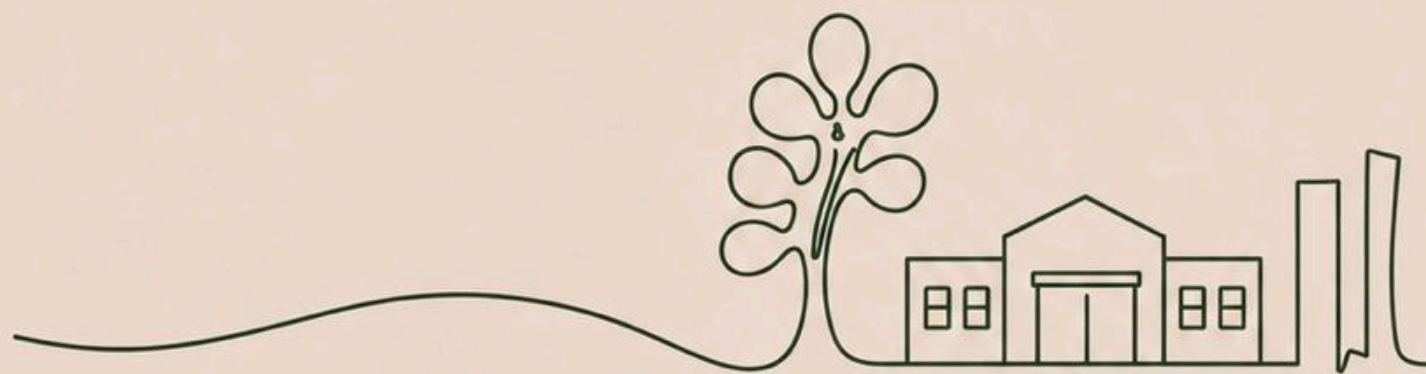
TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como Direito e Alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Editora Paz e Terra, 2018.

INSTITUTO PALAVRA ABERTA. **Guia da Educação Midiática: conceitos e práticas para a sala de aula**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta / EducaMídia, 2020. (Fonte do conceito de educação midiática como leitura crítica de evidências vs. interpretação, das perguntas-guia discursivas e das estratégias metodológicas de aplicação transversal).

UNESCO. **Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores**. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2013. (Referência internacional para o

desenvolvimento da postura crítica, cidadania digital e identificação de intencionalidade nas mensagens).

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Embasamento para a abordagem da pergunta problematizadora como motor da curiosidade investigativa na infância).



PREFEITURA DE
JANDIRA