



# Buriti Mirim Creche

VOLUME  
ÚNICO

EDUCAÇÃO INFANTIL

Organizadora: Editora Moderna  
Obra coletiva concebida, desenvolvida  
e produzida pela Editora Moderna.

Editoras responsáveis:  
Maria Carmen Silveira Barbosa  
Daniele Marques Vieira  
Larissa Kovalski Kautzmann

Categoria: Creche II  
Bebês e crianças bem pequenas  
(0 a 3 anos e 11 meses)

MANUAL DO  
PROFESSOR

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO,  
VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.

Código da coleção:

0019P22001

Código da obra:

0019P22001201



MODERNA



**MODERNA**



# Buriti Mirim Creche

VOLUME  
ÚNICO

## EDUCAÇÃO INFANTIL

### **Categoria: Creche II**

Bebês e crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)

### **Organizadora: Editora Moderna**

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

### **Editoras responsáveis:**

#### **Maria Carmen Silveira Barbosa**

Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas-SP).  
Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
Editora de revistas destinadas a profissionais e estudantes da área de Educação Infantil.

#### **Daniele Marques Vieira**

Licenciada em Pedagogia, mestre em História do Brasil e doutora em Educação  
(Universidade Federal do Paraná).  
Coordenadora pedagógica na etapa da Educação Infantil.  
Docente em cursos de formação de professores.  
Consultora e assessora pedagógica de Educação Infantil.

#### **Larissa Kovalski Kautzmann**

Licenciada em Pedagogia (Faculdade de Educação de Taquara-RS).  
Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul).  
Consultora e assessora pedagógica de Educação Infantil.

# MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

## Elaboração de originais – Manual do professor – Livro impresso

### Maria Carmen Silveira Barbosa

Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas-SP). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Editora de revistas destinadas a profissionais e estudantes da área de Educação Infantil.

### Daniele Marques Vieira

Licenciada em Pedagogia, mestre em História do Brasil e doutora em Educação (Universidade Federal do Paraná). Coordenadora pedagógica em Educação Infantil. Docente em cursos de formação de professores. Consultora e assessora pedagógica de Educação Infantil.

### Larissa Kovalski Kautzmann

Licenciada em Pedagogia (Faculdade de Educação de Taquara-RS). Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Consultora e assessora pedagógica de Educação Infantil.

## Elaboração de originais – Material do professor digital

### Maria Carmen Silveira Barbosa

Doutora em Educação (Universidade Estadual de Campinas-SP). Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Editora de revistas destinadas a profissionais e estudantes da área de Educação Infantil.

### Daniele Marques Vieira

Licenciada em Pedagogia, mestre em História do Brasil e doutora em Educação (Universidade Federal do Paraná). Coordenadora pedagógica em Educação Infantil. Docente em cursos de formação de professores. Consultora e assessora pedagógica de Educação Infantil.

### Larissa Kovalski Kautzmann

Licenciada em Pedagogia (Faculdade de Educação de Taquara-RS). Mestre em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Consultora e assessora pedagógica de Educação Infantil.

### Ana Cláudia Arruda Leite

Licenciada em Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional e Supervisão Escolar (PUC-SP). Mestre em Educação e Ciências Sociais (PUC-SP). Consultora em Educação e Infância.

### Ana Luisa Manfredini

Bacharel em Direito (Universidade Estadual de Londrina-PR). Professora de Educação Infantil (Creche). Pesquisadora nas áreas de História da Infância, Estudos da Infância e abordagens Pikler e Reggio Emilia.

## Elaboração de originais – Material do gestor digital

### Arleandra Talin

Doutora em Educação (Universidade Federal do Paraná). Docente na formação continuada de professores, pesquisadora e autora de livros e artigos na área da Educação Infantil, Infância e Relações Étnico-raciais.

### Joélma de Souza Arbighaus

Licenciada em Pedagogia (Universidade do Contestado-SC). Mestre em Educação (Universidade Federal do Paraná). Especialista em Docência na Educação Infantil (Universidade Federal do Paraná). Especialista em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional (Faculdade Padre João Bagozzi-PR). Especialista em Administração Pública (ICEET – Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia e FACEAR – Faculdade Educacional Araucária-PR). Docente na formação de professores, pesquisadora e autora de artigos nas áreas de Educação Infantil, Gestão e Políticas Públicas para a Educação Infantil.

### Patricia Sesiuk

Mestre em Educação (Universidade Federal do Paraná). Licenciada em Pedagogia (Universidade Tuiuti do Paraná). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão-PR). Elaboradora de material didático-pedagógico, autora de artigos na área de Educação, docente de cursos de formação de professores, pedagoga e professora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

**Coordenação de edição:** Maria Cecília Almeida, Cíntia Kanashiro

**Edição de texto:** Solange Martins, Liliane Pedrosa, Tânia Yuka Ogasawara

**Consultoria pedagógica:** Carolina Gobatto

**Gerência de design e produção gráfica:** Everson de Paula

**Coordenação de produção:** Patrícia Costa

**Suporte administrativo editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Ana Carolina Orsolin

**Capa:** Otávio dos Santos

*Ilustração:* Bruna Assis Brasil

**Coordenação de arte:** Denis Torquato

**Edição de arte:** Glauber Benevenuto, Paula de Sá Belluomini

**Editoração eletrônica:** Select Editoração

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Adriana C. Bairrada, Ana Paula Felipe, Leandra Trindade, Renato da Rocha

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Luciano Baneza Gabarron

**Pesquisa iconográfica:** Junior Rozzo, Mariana Alencar

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

**Tratamento de imagens:** Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira

**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fábio Roldan, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa

**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro

**Impressão e acabamento:**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Buriti mirim : creche : manual do professor /  
organizadora Editora Moderna ; obra coletiva  
concebida, desenvolvida e produzida pela Editora  
Moderna ; editoras responsáveis Maria Carmen  
Silveira Barbosa, Daniele Marques Vieira,  
Larissa Kovalski Kautzmann. -- 1. ed. --  
São Paulo : Moderna, 2020.

"Educação infantil"  
"Categoria: Creche II - volume único: bebês e  
crianças bem pequenas (0 a 3 anos e 11 meses)"  
ISBN 978-65-5779-466-1

1. Creches 2. Educação infantil I. Barbosa, Maria  
Carmen Silveira. II. Vieira, Daniele Marques.  
III. Kautzmann, Larissa Kovalski.

20-44702

CDD-372.21

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação infantil 372.21

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Vendas e Atendimento: Tel. (0\_11) 2602-5510  
Fax (0\_11) 2790-1501  
www.moderna.com.br  
2020  
Impresso no Brasil

# Apresentação

Prezada professora, prezado professor,

É com felicidade que compartilhamos com você este livro, fruto da experiência de um grupo de pessoas que atua na educação infantil. Nosso desejo é que ele possa ser um companheiro de trabalho que o(a) apoie nos momentos de acolhimento das famílias e das crianças, nas conversas com os(as) colegas acerca do planejamento e da ação pedagógica e na observação, com profundo respeito e atenção, dos bebês e das crianças bem pequenas que estarão sob sua responsabilidade.

Nos três primeiros anos, as crianças vão adquirir a capacidade de se movimentar, rolar, rastejar, engatinhar, caminhar e, finalmente, correr. São também conquistas desse período aprender a fala, compreender a escuta e expressar-se por vocalizações e gestos, palavras e frases. Paralelamente, vão constituir uma imagem de si, um modo de ser perante o mundo, identificando necessidades, expressando sentimentos e compreendendo o ponto de vista do outro. Com isso, a convivência social se redefine, pois abre-se a possibilidade de empatia e solidariedade.

Para muitas crianças, a creche é o lugar em que se realizam as primeiras experiências coletivas com sujeitos de mesma idade e com adultos que não pertencem à família. Nesse espaço, o mundo social da criança se diversifica e a noção de pertencimento de grupo é formada. Também poderá acontecer o primeiro contato com um livro ilustrado, com histórias e canções diferentes daquelas já escutadas em casa. A creche, portanto, é um lugar de encontros, que deve acolher a todos, respeitar e valorizar a singularidade de cada bebê e criança bem pequena.

Professores(as) de creche são profissionais que cuidam e educam, cuja função é contribuir para que bebês e crianças bem pequenas possam viver com alegria e bem-estar esse momento de vida. Convidamos você para essa caminhada de compartilhamento de concepções, práticas, saberes e sonhos.

Educar crianças na creche é uma aventura coletiva! Boa leitura!!



# Sumário

## 1. Introdução

<b>A creche como lugar de educação e cuidado</b> .....	6
<b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</b> .....	7
<b>A Base Nacional Comum Curricular</b> .....	8
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas .....	8
Campos de experiências .....	9
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento .....	10
<b>Política Nacional de Alfabetização</b> .....	11
<b>Acolher e Desafiar – uma metodologia inclusiva e participativa</b> .....	14
<b>Itinerários pedagógicos</b> .....	15
Ação docente: compor cenários, construir trajetos e constituir projetos .....	17
<b>Estrutura da obra</b> .....	20
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – BNCC</b> .....	22
<b>Conhecendo o mapa didático</b> .....	25

## 2. Criar espaços coletivos

<b>Composição de cenários</b> .....	31
Planta baixa .....	33
Elaboração de estrutura de oportunidades .....	34
Corpo em movimento .....	35
Ambiência mediadora .....	36
Espaços que convidam ao movimento .....	38
Contexto do grupo de idade .....	39
Nichos – recanto, refúgio e aconchego .....	41
Contexto de intimidade .....	43
Rotas e cartografias da instituição .....	45
Trajetos como rotas de movimentação .....	47
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	49

## 3. Viver a vida no coletivo

<b>A creche como lugar de diversidade, coletividade e inclusão</b> .....	51
<b>Os bebês na vida coletiva</b> .....	53
Cenários de autoconhecimento, relação com o outro e com o mundo .....	55
Estar sozinho na presença dos outros .....	58
Almoçando com os amigos .....	59
Brincar e comunicar .....	61
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	62
Trajetos de convivência ampliada .....	63
Cesto dos tesouros .....	64
Encontrando-se para brincar e escutar histórias .....	66
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	68

## 4. Compor tempos

<b>Compondo tempos</b> .....	71
Acolhendo as crianças .....	73
Chegando à creche .....	75
Compartilhando a vida cotidiana .....	76
Ritos cotidianos .....	77
Tempos cotidianos .....	79
Tempos dos trajetos .....	82

<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	83
Celebrar a passagem do tempo .....	84
Comemorando os aniversários .....	85
Celebrando as festividades .....	86
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	87
Narrar histórias e construir memórias .....	87
Álbum dos começos .....	88
Mural de preciosidades .....	89
Despedir-se das crianças .....	90
Indo para a pré-escola .....	91

## 5. Imaginar e brincar no mundo

<b>Criando oportunidades à imaginação</b> .....	94
Cenários imaginativos .....	95
A descoberta do próprio corpo pelo brincar .....	97
Brincar com o corpo .....	99
A relação com o outro no brincar .....	100
Brincar com o outro .....	102
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	103
Trajetos imaginativos .....	103
Cadê? Achou! – esconde-esconde .....	105
Faz de conta .....	106
Jogos com regras .....	108
Brincadeiras infantis tradicionais .....	109
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	111

## 6. Investigar o mundo

<b>Criando oportunidades de investigação</b> .....	114
Cenários investigativos .....	116
Sala curiosa .....	116
Quintal sensacional .....	118
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	120
Trajetos investigativos .....	121
Passeando na natureza .....	122
Observando luz e sombra .....	124
Realizando jogo heurístico .....	125
Explorando bandejas de experimentação .....	127
Fazendo construções .....	129
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	131

## 7. Expressar-se no mundo

<b>Criando oportunidades à expressão</b> .....	134
Cenários expressivos .....	136
O ambiente sob o olhar das crianças .....	137
Apreciação estética .....	138
A corporeidade da criança na relação com o espaço .....	139
Instalações .....	140
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	141
Trajetos expressivos .....	142
Modelar argila e massinha .....	144
Pintar com tintas naturais .....	146
Garatujar e desenhar .....	148
Tocar e cantar .....	150
<b>Acompanhar e avaliar</b> .....	151
<b>Projeto expressivo</b> .....	152
O que contam as histórias .....	153
Sentidos do projeto .....	155
<b>Sugestões de leituras complementares</b> .....	157
<b>Algumas referências comentadas</b> .....	158
<b>Referências</b> .....	159

# 1

## Introdução

### A creche como lugar de educação e cuidado

No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), a creche e a pré-escola constituem a educação infantil, primeira etapa da educação básica.

A creche atende a faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses. Nesta obra utilizaremos as seguintes nomenclaturas: bebê(s) (zero a 1 ano e 6 meses); criança(s) bem pequena(s) (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); criança(s) (bebê e criança bem pequena). Essa instituição tem grande importância para crianças dessa faixa etária, pois é um lugar de socialização com outras crianças e de experiências com intencionalidade pedagógica acompanhadas por profissionais especializados em educar e cuidar. A creche também garante tranquilidade às famílias para que possam realizar suas tarefas sabendo que os filhos estão interagindo, brincando, aprendendo, isto é, se desenvolvendo.

Em 1995, o Ministério da Educação – MEC publicou os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” – primeiro documento nacional para subsidiar as discussões sobre a identidade da creche no Brasil, relançado em 2009 pelo MEC/SEB. O texto defende doze direitos que todas as crianças devem ter garantidos ao frequentar as creches, os quais são critérios para a construção de uma prática educacional com as crianças, além de constituírem uma possibilidade de autoavaliação da instituição educacional (BRASIL, 2009c).



## Esta creche respeita a criança

- Nossas crianças têm direito à brincadeira.
- Nossas crianças têm direito à atenção individual.
- Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.
- Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
- Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
- Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão.
- Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
- Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
- Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
- Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

(BRASIL, 2009c, p. 13)

## Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Em 2009, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI**, a partir de um processo democrático de revisão das Diretrizes anteriores publicadas em 1999 (BRASIL, 1999), teceram os fundamentos da creche e da pré-escola.

As DCNEI trazem definições importantes, como:

- **criança**: sujeito histórico e de direitos, que brinca, é capaz, imagina, constrói relações no e com o mundo;
- **proposta pedagógica**: plano orientador das ações da instituição que, pautado em princípios éticos, estéticos e políticos, deve contemplar a função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas.

Em seu terceiro artigo, as DCNEI (BRASIL, 2009b) apresentam uma interessante e potente **compreensão de currículo** como um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças e de suas famílias e comunidades com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico; isto é, refere-se a um itinerário curricular tecido no encontro entre crianças, seus pares e adultos, em propostas que ampliam as experiências das crianças e aprendizagens contextualizadas.

Outro destaque das Diretrizes, em seu artigo 9º, é o reconhecimento das **interações** e da **brincadeira** como eixos das práticas pedagógicas com crianças. Nessa direção, as DCNEI sinalizam que devemos garantir na creche oportunidades de experiências aos bebês e às crianças bem pequenas que digam respeito:

- ao conhecimento de si, como singularidade, e do mundo como expressão da diversidade, e sua imersão em diversas linguagens;
- às narrativas e interação com a linguagem oral e escrita;
- às relações espaço-temporais e de quantidades;
- à autonomia nas situações de cuidado pessoal e bem-estar;
- às vivências éticas e estéticas com grupos culturais;
- aos conhecimentos em relação ao mundo físico e social;
- ao relacionamento com manifestações artísticas;
- ao cuidado e sustentabilidade da vida na Terra;
- às manifestações culturais brasileiras;
- à utilização de recursos tecnológicos e midiáticos.

A partir de 2009, todas as políticas e propostas político-pedagógicas das escolas brasileiras que oferecem a educação infantil precisam considerar tais Diretrizes, as quais têm caráter mandatório, isto é, precisam ser cumpridas.

## A Base Nacional Comum Curricular

Com base nas definições da Constituição Federal – CF, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, das diretrizes da Educação Básica e visando contemplar o Plano Nacional de Educação – PNE, foi construída a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que está em vigor desde 2017. A BNCC é um documento normativo para a construção de currículos e propostas pedagógicas nas escolas, com indicativos acerca das aprendizagens que os estudantes devem construir em todas as etapas da educação básica. Tendo em vista que a educação infantil integra a educação básica, ela também foi contemplada na Base, mas sem desconsiderar os pressupostos e a identidade pedagógica presentes nas DCNEI. Por isso, para a educação infantil a BNCC tem especificidades no que tange aos direitos de aprendizagem das crianças e ao arranjo curricular previsto no documento.

### Direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas

Na BNCC são apontados seis **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** que asseguram as condições para que bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas possam vivenciar seus processos de aprender na educação infantil com protagonismo, nas relações com outras crianças e adultos e na exploração do mundo social e natural. Entre eles, podemos considerar os elencados a seguir.

Princípios éticos	Princípios estéticos	Princípios políticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conviver</b> 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.</li> <li>• <b>Conhecer-se</b> 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Brincar</b> 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.</li> <li>• <b>Explorar</b> 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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Participar</b> 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.</li> <li>• <b>Expressar</b>, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</li> </ul>

(BRASIL, 2017)

Os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento** precisam ser assegurados nos modos como se organizam as práticas cotidianas de cuidado e educação dos bebês e das crianças bem pequenas na creche, pois representam a responsabilidade dos adultos no processo educativo. Isso envolve considerar que os bebês e as crianças bem pequenas têm modos próprios de percepção do mundo e de expressividade. Os bebês, por exemplo, podem comunicar suas necessidades pelo choro, movimentação, vocalizações, o que será compreendido pelos adultos – no caso, os(as) professores(as) – quanto mais a relação entre eles for mediada pelo afeto, pelo cuidado ético, pela escuta sensível, uma vez que a palavra como representação linguística ainda não é seu recurso comunicacional.

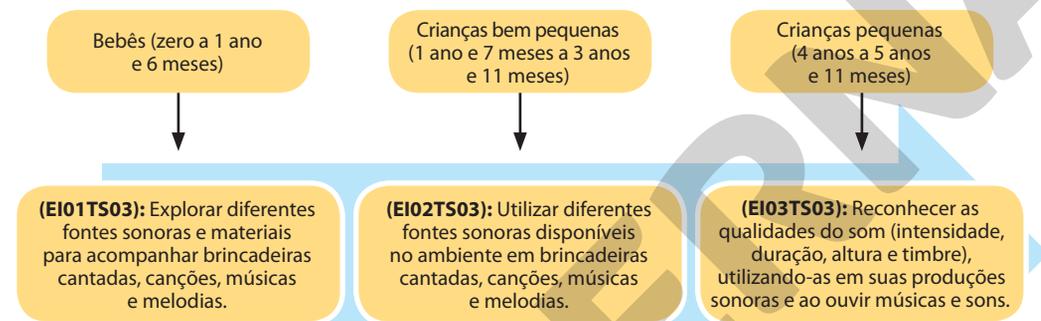
## Campos de experiências

Na BNCC, o arranjo curricular desenhado para a creche está organizado por campos de experiências, que oferecem um mapa de possibilidades de experiências concretas às crianças, centrando-se em suas ações e relações. Na creche os campos de experiências estão situados na vida cotidiana das instituições; assim, precisam ser planejados com intencionalidade pedagógica para entrelaçar os saberes dos bebês e crianças bem pequenas aos conhecimentos do nosso patrimônio. Dessa forma, os campos rompem com a lógica disciplinar ou a organização do currículo por áreas de conhecimento, o que é uma grande contribuição para as construções curriculares na educação de crianças.

## Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

A BNCC apresenta um conjunto de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que foram pensados, na educação infantil, para cada campo de experiências e organizados por faixa etária. Na creche, os objetivos contemplam bebês, de zero a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC para a educação infantil relacionam-se ao cuidado e à educação das crianças, indicando que elas aprendem em suas interações e nas situações de brincadeira. Desse modo, esses objetivos não devem ser transformados em tarefas e vividos em atividades descontextualizadas e fragmentadas, mas sim apoiarem o(a) professor(a) a acompanhar a progressão das aprendizagens. Por exemplo, veja a seguir a relação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas com as sonoridades e como ela se aprofunda e se expande ao longo das vivências na educação infantil.





A BNCC foi produzida com o objetivo de oferecer a todas as crianças brasileiras o direito de aprender na escola. Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Também foi constatado que 54,46% dos estudantes tiveram desempenho abaixo do adequado em matemática, o que significa que não eram capazes, por exemplo, de calcular adição de duas parcelas com reagrupamento nem de associar o valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula.

A Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) tem como objetivo reverter essa condição de insucesso, apoiando-se em referenciais científicos da ciência cognitiva, complementando a BNCC. A PNA indica também a importância de a escola juntamente à família, comunidade e sociedade envolverem-se na busca de soluções para essa situação.

### Leitura complementar

Para conhecer a perspectiva de alfabetização do ponto de vista da ciência cognitiva, consulte: <[http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao\\_infanti\\_novos\\_caminhos\\_gastao\\_vieira.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf)> (acesso em: 10 ago. 2020).

Tendo em vista a interdependência e a transição entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, o documento Referencial Técnico-Científico do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2022 (BRASIL, 2020) apresenta um alinhamento entre os objetivos de aprendizagem da BNCC para a educação infantil e os princípios e diretrizes da PNA.

O Documento Referencial Técnico-Científico do PNLD 2022 apresenta, na página 16, uma tabela que associa preceitos da PNA e da BNCC.

## Política Nacional de Alfabetização

A Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019) procura dar ênfase, na educação básica, à literacia e à numeracia, com o intuito de qualificar os processos da alfabetização. Considerar o lugar das sonoridades, das palavras, das letras e dos números na educação das crianças é uma possibilidade que pode ser explorada na prática educacional desde a creche.

Os seres humanos, em geral, nascem com um aparelho fonador que lhes oferece a possibilidade de falar e interagir com outros seres. As primeiras vocalizações e as interações verbais com outra pessoa são comportamentos comuns no primeiro ano de vida. Quanto mais o bebê conviver com pessoas que conversam com ele, cantam e respondem aos seus balbúrcios, maior atenção dará aos modos de produzir sons para se comunicar. Imerso nessa experiência linguística, o bebê vai adquirindo a consciência de que produz sons e de que estes podem ser respondidos, isto é, a

**consciência fonológica.**

#### Consciência fonológica:

habilidade abrangente que inclui identificar e manipular intencionalmente unidades da linguagem oral, como palavras, sílabas, rimas e fonemas (BRASIL, 2019).

A creche pode propiciar boas oportunidades para o desenvolvimento da consciência fonológica pela valorização da cultura de tradição oral – conversas, cantigas, versos, quadrinhas, fórmulas de escolha, adivinhas, entre outras – pela experiência estética com poesias, jogos de linguagem, produção de rimas e memorização de versos que apresentam sonoridades com caráter poético e lúdico.

  
**Literacia:** “[...] conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis, desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento” (MORAIS, 2014 *apud* BRASIL, 2019).

**Literacia familiar:** conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores (BRASIL, 2019).

Ao terem experiências com situações de leitura e escrita mediadas por adultos, as crianças começam a observar o nome das letras e suas formas, ou seja, os traços visuais que as diferenciam umas das outras, e podem identificar até seus valores fonológicos (fonemas). Desenvolver a **literacia** na primeira infância significa ampliar as experiências dos bebês e das crianças bem pequenas com conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à produção da leitura e da escrita, conteúdos que serão sistematizados ao longo da escolarização. Na creche a prática de literacia é vivenciada pela leitura cotidiana de histórias e poesias em voz alta, a escuta de histórias em dispositivos diversos, bem como a leitura dialogada, com a inclusão de conversas com estruturas cada vez mais elaboradas. Essas são práticas possíveis com os bebês e que se tornam mais intensas com as crianças bem pequenas, que fazem muitas perguntas sobre os livros e podem ser convidadas a recontar as histórias.

Os estudos acerca da literacia têm centrado a atenção na pré-escola, com a literacia básica (SHANAHAN; SHANAHAN, 2008 *apud* BRASIL, 2019). No período relativo à creche, a consciência fonológica, a literacia emergente, a literacia familiar, a escrita emergente e a numeracia são os temas mais importantes a serem desenvolvidos.

Ao participar de momentos como rodas de histórias, os bebês e, especialmente, as crianças bem pequenas observam que o adulto olha com atenção a página, mostra uma figura, imita uma sonoridade, vira as páginas, uma por vez, segue a leitura. Nesse momento, aparentemente tão informal, a criança vivencia seu processo de **literacia emergente**. Outro elemento importante para a formação de crianças leitoras é que a creche, em colaboração com as famílias, propicie o contato do bebê com os livros, revistas e com várias experiências relacionadas com a linguagem, tanto de leitura como de escrita. Observar os adultos lendo, escrevendo lista de convidados para um aniversário, memorizando um verso ou um número, soletrando uma palavra mostra para as crianças a importância – e a alegria – da leitura e da escrita. As práticas de leitura e escrita no âmbito da casa compõem o repertório do que se denomina **literacia familiar**. A vivência cotidiana de bebês e crianças bem pequenas com práticas de leitura e escrita, seja no âmbito da creche ou da casa, favorece a observação dos modos culturais como essas práticas se realizam.

Conforme as crianças têm a oportunidade de explorar os elementos que estruturam essas práticas – perceber as características dos objetos riscantes como lápis de cera e carvão, abrir e fechar canetões, sentir a textura do papel e observar o efeito criado com o riscante –, podem aprender habilidades que promovam suas capacidades para também exercê-las. Ao oferecer condições para bebês e crianças bem pequenas manipularem instrumentos e produzirem marcas com a intencionalidade de representar e comunicar algo, propicia-se a **escrita emergente**. Podemos destacar, nesse processo, gestos que se evidenciam como habilidades aprendidas pela observação, tentativa e prática – pegar e segurar o riscante, preender o riscante para imprimir a marca – que promovem a coordenação motora fina e a manipulação de riscante cada vez com mais destreza, o que se manifesta nos desenhos, pinturas e demais grafismos. Aprimorando o traço, a criança também experimenta representar escritos, tal como observa no cotidiano e, aos poucos, inicia suas

Confira o trajeto  
“Garatujar e desenhar”  
e o projeto “O que  
contam as histórias?”  
no Capítulo 7.

 **Numeracia:** conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática (BRASIL, 2019).

primeiras tentativas de produzir sinais gráficos, letras, a escrita emergente. Os campos de experiências da BNCC que mais oferecem possibilidades de desenvolvimento da literacia são “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Traços, sons, cores e formas”.

Assim como as letras, os números não são um objeto de conhecimento que as crianças possam aprender sem estar em interação social com pessoas que os utilizem com intencionalidade pedagógica. Eles configuram um conhecimento socialmente construído. Aprender conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados com a matemática é o significado da **numeracia**.

Quando bebês e crianças bem pequenas estão construindo suas primeiras referências sobre o mundo pela percepção, reconhecem as características dos diferentes materiais, observando aspectos físicos como cor, peso, forma, tamanho e volume, identificando semelhanças e diferenças. É na brincadeira do dia a dia que constituem suas experiências de espacialidade, posicionamento, direcionalidade, localização. Com isso, as oportunidades de manipulação oferecidas na creche permitem a construção de conceitos que são elaborados pelas crianças em situações significativas, conformando um conjunto de saberes que vai sendo apropriado na medida em que especializam e intensificam suas interações e relações no mundo.

A ordem numérica entra na vida dos bebês pelas cantigas, poemas, fórmulas de escolha, ou ainda quando as crianças bem pequenas recitam uma cantilena enquanto sobem a escada. Em jogos como memória, bingo, dominó, encaixe e construção, os numerais e as quantidades também estão presentes. O raciocínio matemático aparece através de observações, perguntas, problemas, relações, operações e comparações realizadas nas brincadeiras, na hora de dividir o lanche com os amigos e em muitas outras práticas que utilizam a matemática no cotidiano. O campo de experiência da BNCC que mais oferece possibilidade de desenvolvimento da numeracia é “Espaços, quantidades, relações e transformações”.

Ao longo do processo educativo, as práticas de literacia e numeracia indicadas pela PNA são construídas em experiências e saberes compartilhados entre adultos e crianças na vida cotidiana da creche, constituindo-se como possibilidades para enriquecer e ampliar os repertórios das crianças.



## Acolher e Desafiar – uma metodologia inclusiva e participativa

A creche é uma instituição educacional e, conforme as DCNEI, precisa acolher, cuidando e educando intencionalmente, bebês e crianças bem pequenas.

A característica de atender crianças em um momento de intenso crescimento físico e desenvolvimento simbólico define um modo de olhar, compreender, pensar a criança e sua educação, que é bastante diferenciado das demais etapas da educação básica. Nos três primeiros anos as crianças vivenciam suas primeiras experiências de vida, realizam aprendizagens importantes como aprender a ficar em pé, deslocar-se, conversar, desenhar, relacionar-se. Cada criança desenvolve essas capacidades em um tempo peculiar, algumas andam aos oito meses e outras bem depois do primeiro aniversário. Essa diversidade exige que na ação pedagógica o(a) professor(a) realize propostas diversificadas que acolham e desafiem as crianças com base em suas condições manifestas.

As crianças em suas primeiras interações conhecem as pessoas que as circundam, apreendem o mundo e constituem seu modo de ser e estar. A ação docente na creche exige dos profissionais desenvolver uma **ética do cuidado**, um olhar comprometido com o acolhimento e o bem-estar do grupo de crianças e com as singularidades de cada uma delas como pessoa. Exige, também, construir uma atitude de **intencionalidade pedagógica** em relação aos bebês e às crianças bem pequenas pelos quais esse profissional é responsável, isto é, tomar decisões compreendendo os motivos das suas escolhas, seja dos materiais, do tipo de organização espacial, da história a ser contada, do tipo de agrupamento e ir ajustando, continuamente, ação e reflexão para garantir que todas as crianças tenham **oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento**.

A dupla atitude ética do – cuidado e intencionalidade pedagógica – indica para o(a) professor(a) a necessidade de **organizar a vida cotidiana** na creche com base na observação das interações entre as crianças e de suas brincadeiras, das suas condições sociais de vida, de critérios propostos e orientações publicadas na legislação (DCNEI, BNCC, PNA), como preceitos aprofundados nas realidades locais contemplados nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das instituições.

Para que as crianças realmente possam sentir-se **acolhidas** e sejam **desafiadas** a aprender e se desenvolver como seres integrais, reivindicamos uma proposta educativa **inclusiva** – das diferenças nos modos de ser e estar no mundo – e **participativa** – como convite à ação de cada criança e interação entre todas. Por isso, a ação docente é uma tarefa de grande complexidade, pois envolve pensar em uma série de ações e operações necessárias, dispostas em uma ordem em contínua mudança. As discussões sobre a teoria da complexidade nos permitem “[...] uma análise constante do todo e das partes, das relações circulares e recíprocas, da união de elementos complementares, à procura de uma nova inteligibilidade dos fenômenos sem reducionismos” (HOYUELOS, 2019, p. 30).

Nessa perspectiva, configura-se um modo artesanal e complexo de construir a intervenção didática que pressupõe que sejam considerados os princípios de:

- respeito aos direitos dos bebês e crianças bem pequenas;
- possibilidade de viver a infância em sua plenitude;
- constituição de aprendizagens significativas e contextualizadas;
- adequação às experiências anteriores do grupo e à faixa etária;
- constante reflexão sobre o trabalho pedagógico realizado.

Para concretizar esses princípios é preciso uma **metodologia dialógica** – entendida como inclusiva e participativa –, que pode ser constituída quando o(a) professor(a) oferece oportunidades educativas por meio de **itinerários pedagógicos** e os bebês e crianças bem pequenas realizam seus **próprios percursos de aprendizagem**, com base em suas experiências anteriores, suas necessidades e seus desejos. Ou seja, temos vários modos de materializar a **proposição de ações pedagógicas** na creche. O(a) professor(a) provê uma organização, um possível itinerário, mas essa sugestão sempre está aberta para as crianças exercerem o direito a experimentar a partir de si, como protagonistas.

O itinerário pedagógico é como um mapa em que gestores(as) e professores(as) planejam ambientes, tempos, objetos e jogos, mas o percurso do bebê ou da criança bem pequena, nesse território, ocorrerá tanto pela interação com os desafios e oportunidades propostos como pelas transformações que eles fazem na proposta inicial.

## Itinerários pedagógicos

Os **itinerários pedagógicos**, na creche, são tecidos no encontro entre a proposição de adultos e os percursos das crianças. A **intencionalidade pedagógica** do(a) professor(a) se manifesta cotidianamente de muitas maneiras, mas, do ponto de vista didático-metodológico, escolhemos três estratégias para uma ação docente que acolha e desafie as crianças, quais sejam:

- **composição de cenários:** vinculados à organização espacial, temporal e relacional do cotidiano;
- **construção de trajetos:** proposições de ações específicas para grupos, referentes à convivência ampliada, temporalidade, imaginação, expressão e investigação. Essas proposições procuram aprofundar saberes e habilidades das crianças com a observação contínua do(a) professor(a);
- **constituição de projetos:** ação participativa que tem como objetivo realizar uma experiência comum a um grupo de crianças, por exemplo, aprofundar um conhecimento, desenvolver uma habilidade, resolver uma situação-problema, isto é, vivenciar uma experiência de longo prazo que acontece no diálogo entre professores(as), crianças e comunidade, construindo uma narrativa.

Uma característica comum dessas três alternativas didáticas é que elas acontecem numa perspectiva projetual, ou seja, têm um planejamento flexível, que se inicia com uma proposta e se desdobra na interação com as crianças. São acompanhadas pela elaboração de registros visuais, sonoros, fotográficos, de desenhos realizados pelo(a) professor(a) e pelas crianças, possibilitando o replanejamento e a continuidade da proposta. Essas estratégias contemplam de modo articulado os diferentes campos de experiências.



Consulte, no Material Digital, as possibilidades de planejamento que estruturam e articulam a organização do trabalho pedagógico na creche.

## ITINERÁRIOS PEDAGÓGICOS

### Estruturas de oportunidades elaboradas pelo(a) professor(a)

Composição de cenários	Construção de trajetos	Constituição de projetos
<b>ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO</b> Espacial Temporal Relacional	<b>PROPOSIÇÃO DE APROFUNDAMENTO</b> Convivência ampliada Temporal Imaginativa Investigativa Expressiva	<b>ELABORAÇÃO PARTICIPATIVA E NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA COMUM</b> Adensamento dos cenários e trajetos Situações-problema, conhecimentos e habilidades Articulação com a comunidade
<b>Cenários-eixo</b>	<b>Investigações focadas</b>	<b>Processos narrativos</b>
Para receber e acolher as crianças, o(a) professor(a) organiza espaços, físicos internos e externos e tempos para oferecer estruturas de oportunidades relacionais que propiciem experiências às crianças. O(A) professor(a) constrói cenários com base em sua formação, seu repertório docente e observação das crianças criando ambientes. Esses cenários fazem parte da jornada cotidiana das crianças e de suas escolhas.	Com base na sua intencionalidade pedagógica, calcada nos documentos legais e no próprio planejamento, e também na observação e escuta das crianças, o(a) professor(a) organizará dispositivos de ação que convidem as crianças à interação em situações específicas. Esses momentos são extraordinários, embora sejam repetidos, pois implicam decisões tomadas pelo(a) professor(a) para compreender ou desenvolver saberes e habilidades das crianças.	Os projetos nascem quando as experiências realizadas anteriormente nos cenários ou nos trajetos tornam-se muito significativas para as crianças e exigem que o(a) professor(a) tenha uma atitude de acolhimento do tema e de construção de processo narrativo que aprofunde e amplie as experiências de bebês e de crianças bem pequenas.
<b>Recriar</b>	<b>Repropor</b>	<b>Relançar</b>
Continuamente, no processo educativo, a experiência de bebês e crianças bem pequenas vai ampliando e criando outras possibilidades. A sensibilidade, a atenção e a observação docente a essas transformações levam o(a) professor(a) a recriar os cenários e propiciar novas situações ao grupo.	Os dispositivos de ação são práticas possibilitadas pelo(a) professor(a) para oferecer processos de contato de um grupo de crianças com novas oportunidades, experiências ou materialidades no trajeto que está sendo reproposto às crianças.	Os projetos acontecem como a construção de uma história. Começam com uma situação-problema e um convite para que todos participem da resolução desse problema que será estruturada com base em uma série de estratégias de pesquisa, brincadeira e expressão. Como uma narrativa, ela vai se constituindo e delineando sentidos compartilhados.
<b>Microcenários</b>	<b>Pequenos grupos</b>	<b>Partilha de saberes</b>
São ambientes circunscritos como os cantos, as tendas, um brinquedo no pátio, uma casa de bonecas, um tapete com um cesto de livros e almofadas.	São dispositivos de ação organizados para um grupo pequeno de crianças a fim de ampliar ou aprofundar uma experiência, um tema, que emerge do cotidiano de vida da turma.	Os projetos sempre envolvem conhecimentos que se articulam com diferentes comunidades de aprendizagem, propiciando trocas entre escolas, professores, famílias e pessoas da comunidade.
<b>Ações docentes</b>		
Compor cenários; criar ambientação; organizar rotina, cotidiano, jornada, ordinário; recriar microcenários; possibilitar escolhas; favorecer o acontecimento; abrir-se à novidade.	Construir trajetos; criar dispositivos de ação; propor aprofundamentos; traçar roteiros de observação; aprofundar; repropor grupos; pequenos grupos.	Constituir projeto; ampliar e aprofundar as experiências; construir uma história; uma narrativa em comum para todos; compartilhar significados; conectar comunidades de aprendizagens.



Confira o  
videotutorial 8,  
**Planejar o  
cotidiano  
na creche.**

## Ação docente: compor cenários, construir trajetos e constituir projetos

A creche é um espaço que se constitui como uma **estrutura de oportunidades** (ZABALZA, 2002) pensada pelo(a) professor(a) de acordo com a proposta pedagógica. Para realizar uma ação docente de modo acolhedor e desafiador, é importante planejar e organizar o agrupamento, o tempo, as materialidades e acompanhar as experiências, lembrando que são os bebês e as crianças bem pequenas que constroem seus próprios percursos.

Na perspectiva apresentada neste livro, o(a) professor(a) pode iniciar com a **composição de cenários** para receber as crianças. A primeira organização de contextos é realizada com base nas referências e experiências do(a) professor(a), das suas observações da comunidade escolar e das entrevistas dos familiares e/ou responsáveis. Essa é uma prática que remete aos primórdios da educação infantil, por exemplo, a proposta de Maria Montessori (ARAÚJO e ARAÚJO, 2007) que defende elementos e apresentação do ambiente adequado – móveis, brinquedos, materiais – como fundamentais para atender à necessidade de uma pedagogia diferenciada.

Os **cenários espaciais** dizem respeito ao estudo que o(a) professor(a) faz dos espaços da creche – sala de referência, solário, quintal – para compô-los de modo que sejam agradáveis para as crianças e também provocadores, em um processo constantemente atualizado.

Os **cenários temporais** referem-se à vivência dos diferentes tempos da creche, como o momento de chegada, de interações e brincadeiras na sala e no quintal. Os bebês e as crianças bem pequenas necessitam de organizadores temporais externos que lhes ofereçam segurança, confiança e organizem os seus ritmos. Especialmente nos momentos de alimentação, de sono ou descanso é importante criar ritos cotidianos que integrem as crianças na cultura.

Os **cenários relacionais** possibilitam a construção de interações e brincadeiras com o corpo e as linguagens, oportunizando laços de afeto entre adultos e crianças e entre elas.

Os **microcenários** são propostas delimitadas em áreas circunscritas por elementos físicos ou instalações que permanecem disponíveis para as crianças na sala ao longo do ano, porém sendo revisados e reestruturados. Ao organizar um microcenário, por exemplo, o de Literatura, o(a) professor(a) precisa prever o espaço para as crianças sentarem, disponibilizar os livros de modo acessível e organizado, trazer alguns personagens que remetam às histórias, além de, se possível, instalar um tecido (por exemplo, um tule), configurando um convite à imaginação, à leitura de imagens, à contação de histórias. É uma composição complexa e de maior duração. Para criar cenários e microcenários é interessante que o(a) professor(a) faça a planta baixa da sala.

Nessa proposição de cenários e microcenários há uma compreensão pedagógica voltada ao respeito e à singularidade dos bebês e das crianças bem pequenas, tendo em vista a dimensão relacional do ambiente (FORNEIRO, 1998) como aspecto relevante para a formação humana.

▮ O ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e os adultos, entre as crianças e sociedade em seu conjunto) (FORNEIRO, 1998, p. 232-233).

Além disso, outro aspecto importante refere-se ao ritmo, pois bebês dormem em momentos diferentes, alguns caminham e outros não. Portanto, contemplar a diversidade é uma exigência da creche. Ao compor e recompor cenários, o(a) professor(a) tanto constrói um espaço-cenário-eixo de permanência, segurança, continuidade, vínculo quanto propicia desafios ao atualizar os cenários, convidando as crianças a participarem e constituírem respostas diferenciadas. Os cenários inicialmente são compostos pelos(as) professores(as), porém as crianças, ao brincar, introduzem novas demandas, sugestões que ampliam ou possibilitam a recriação deles.

Quando as crianças chegam à creche, o(a) professor(a) poderá **escutar** aquilo que elas fazem, dizem, brincam enquanto interagem com as pessoas presentes e exploram os cenários; esse é um tempo de escuta, de observação, de registro e de reflexão. Aprender a conviver na creche, a **estar em interação**, constitui um desafio para um bebê ou uma criança bem pequena. É preciso muita atenção e delicadeza para observar como o jogo das interações se monta no grupo e quais os sentimentos das crianças e de seus familiares. Em todos os momentos da vida cotidiana essa atenção será fundamental para gerar cenários relacionais.

Após os primeiros dias de trabalho na creche, com base na escuta privilegiada das múltiplas linguagens das crianças, o(a) professor(a) irá **capturar situações** vividas no grupo. Ao oferecer uma coleção de pedras coloridas, de panos com cores e texturas diversas, ele(a) poderá observar, com maior frequência e sistematização, o que ocorre no grupo para então **recriar os cenários**, prevendo novas estruturas de oportunidades. Mas a recriação de cenários não implica ter todo dia uma novidade na sala. O trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses exige que as situações sejam constantemente repropostas. Manipular um carrinho com sete meses de idade significa a ação de agitar, passar de uma mão para a outra, bater; manipular o mesmo carrinho com um ano e meio envolve colocá-lo no chão, fazer um ruído com a boca. Portanto, a mesma materialidade ganha sentidos diferentes ao longo do tempo.

Os bebês e as crianças bem pequenas vivem de modo diferente cada experiência cotidiana, pois suas capacidades se desenvolvem ao praticar o desenho, brincar, construir, cantar, realizar todas essas ações fundamentais para se tornar um integrante da comunidade. É importante que o(a) professor(a) observe, descreva, fotografe as crianças para conhecê-las.

Em uma sala, há crianças que saem explorando tudo, outras que olham de longe, algumas que tentam fazer agrupamentos de brinquedos, outras que fazem torres ou pulam no espaço. As observações registradas em um bloco de notas, as fotografias e gravação em áudio compõem **registros** que serão revisitados pelo(a) professor(a), servindo de apoio para projetar suas estratégias para a ação pedagógica.

Na medida em que o(a) professor(a) já conhece seu grupo, sabe como as crianças recebem, transformam e modificam os cenários, é preciso repensar e escrever suas intenções para lançar novas propostas. Para isso, ele(a) irá **planejar** seu trabalho com os(as) colegas e com os(as) gestores(as) da escola constantemente. As DCNEI, a BNCC e a PNA são instrumentos centrais que irão possibilitar a construção dos **itinerários pedagógicos**.

A partir do Capítulo 3, são apresentados trajetos – de convivência ampliada, temporais, imaginativos, investigativos e expressivos – relacionados aos processos de desenvolvimento e aprendizagem na creche.

Quando há uma intencionalidade pedagógica com foco delimitado, em que o(a) professor(a) quer conhecer e compreender as habilidades e capacidades das crianças ou provocar interação com conhecimentos novos, ele(a) pode delinear e **construir um trajeto** – um roteiro com novos dispositivos de ação que ofereçam experiências variadas às crianças dentro de uma mesma temática. Durante o trajeto, além de as crianças agirem e pesquisarem em situações específicas de aprofundamento, também o(a) professor(a) conhece com maior detalhe as ações delas, seus modos de pensar e atuar no grupo, compreendendo os seus percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

Podemos ter trajetos que apoiem a construção de habilidades sociais de **convivência ampliada**, com o objetivo de estabelecer relações; trajetos temporais, que permitem às crianças significar a temporalidade em suas vidas; trajetos imaginativos, que envolvem desfrutar experiências do brincar; trajetos investigativos, que possibilitam aos bebês e às crianças bem pequenas pesquisas e construções; trajetos expressivos, nos quais as crianças vivenciam oportunidades de constituição da experiência estética e de colocar suas ideias e referências em diferentes linguagens. Uma característica dos trajetos é que eles são coordenados pelo(a) professor(a) e realizados em grupos para que este(a) possa acompanhar e fazer registros individualizados.

Quando algumas experiências tornam-se muito significativas para todas as crianças ou um grupo maior e envolvem o desejo de aprofundar um conhecimento, ou desenvolver uma habilidade, resolver uma situação-problema, realizar uma atividade específica, isso requer que o(a) professor(a) tenha uma atitude de acolhimento a essa demanda e promova a **constituição de um projeto**.

O projeto é um processo coletivo que cria, por meio da construção de uma narrativa, a identidade entre as crianças na busca da realização de uma experiência em comum. Em um processo dialógico, há o aprofundamento e a ampliação das experiências por meio das múltiplas linguagens de bebês e de crianças bem pequenas com o apoio da comunidade educativa – pais, familiares, instituições. Assim, um projeto carrega um importante valor social, pois potencializa a aprendizagem mútua e o compartilhamento.

Considerando as **análises dos registros** das ações capturadas nos cenários, trajetos e projetos, o(a) professor(a) dará vida e movimento a seus planejamentos, isto é, colocará no centro do plano diário/mensal o contexto de vida real de seu grupo de crianças. Os registros, que podem ser feitos de modo informal ou seguindo protocolos específicos, servem de suporte para o(a) professor(a) pensar a continuidade das experiências realizadas com as crianças: Quais são interessantes de serem mantidas e repetidas com o grupo? Que disparadores novos podem ser introduzidos nessas experiências? Quais cenários recriar? Que trajetos podem ser ofertados a um grupo específico de crianças? Que outros objetivos de aprendizagem são importantes de serem desenvolvidos com esse grupo especificamente? Há possibilidade de construir um projeto a partir do vivido?

Com base na organização e na análise dos registros, o(a) professor(a) faz um acompanhamento de modo contínuo das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, tanto individual quanto de grupo. A **avaliação formativa** também qualifica a intervenção pedagógica. Propor, observar, analisar, refletir, recontar, pensar a continuidade, repropor ou interromper e iniciar outra ação são modos de redirecionar os processos pedagógicos. Portanto, há uma circularidade de ações didático-pedagógicas que retroalimentam a prática e qualificam as aprendizagens.

Confira o projeto “O que contam as histórias?”, no Capítulo 7.



Confira o videotutorial 9, **Avaliação formativa na creche**.



# Estrutura da obra

Confira o videotutorial 1, **Conheça a obra.**

O Manual do Professor está organizado em sete capítulos. O Capítulo 1 (Introdução) apresenta a concepção de creche no território nacional, considerando a legislação vigente, a metodologia do trabalho e as indicações para a ação do(a) professor(a). Os demais capítulos apresentam **itinerários pedagógicos** que articulam os conteúdos propostos. São eles:

- 2 Criar espaços coletivos
- 5 Imaginar e brincar no mundo
- 3 Viver a vida no coletivo
- 6 Investigar o mundo
- 4 Compor tempos
- 7 Expressar-se no mundo



Na abertura de cada capítulo um breve texto introduz o tema em questão, acompanhado por um esquema visual apresentando os itinerários pedagógicos propostos, os quais se organizam em **cenários, trajetos e projetos**. Esses itinerários constituem-se em estruturas de oportunidades sugeridas ao(a) professor(a) para que este(a) possa constituir seus planejamentos e suas práticas a fim de promover o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas.

Em seguida, reflexões teóricas dão suporte à articulação que os autores estabelecem com o tema. No Manual do Professor os cenários estão identificados pela cor verde, os trajetos, pela cor vermelha, e o projeto, pela cor laranja.

## Trilhando

Ao final de cada itinerário, o **Trilhando** traz possibilidades de continuidade do trabalho, sugerindo novos dispositivos de ação para as diferentes faixas etárias, uso de outras materialidades, diversificação dos espaços, ampliação de repertório, entre outras propostas.

A seção **Acompanhar e avaliar** está presente em dois momentos de cada capítulo propondo **pauta(s) de acompanhamento e avaliação**, ora para o grupo de bebês, ora para o grupo de crianças bem pequenas. Essas pautas configuram um recurso orientador das ações de registro, reflexão e reproposição dos cenários e trajetos. As demais propostas avaliativas constam do Material Digital.

Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de bebês		
Itinerário: Chegando à creche	Grupo:	Período de observação:
<b>Campo de experiências privilegiado:</b> O eu, o outro e o nós <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Aproximam-se de crianças e adultos procurando interagir e se expressar, adaptando-se aos ritos cotidianos.		
Demonstram interesse durante o tempo que estão na creche ao interagir com crianças e adultos e brincar com as materialidades dispostas no espaço de convívio.		



Ao longo do livro, uma apresentação gráfica diferenciada destaca **trechos de legislações** e de **documentos oficiais**. Informações adicionais, **dicas de vídeo, de leitura e de leitura para as crianças** estão organizadas em **boxes** para tornar a consulta do(a) professor(a) mais prática.

Outro fator que confere dinamismo ao conjunto do material são ícones que remetem o leitor a consultas ao **Material Digital** e a **videotutoriais**.



Conceitos-chave da PNA, como **literacia**, **literacia familiar** e **numeracia**, são destacados no texto por meio de ícones representativos de suas letras iniciais.



Ao final de cada capítulo, é apresentado um **quadro-síntese** relacionando os itinerários pedagógicos às habilidades previstas na PNA e aos campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

### Os itinerários, a PNA e a BNCC

Itinerários pedagógicos	PNA	BNCC - Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
Brincar com o corpo	Numeracia	O eu, o outro e o nós		(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG01) (EI01CG02)	(EI02CG03)
Brincar com o outro	Literacia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO06)	(EI02EO06) (EI02EO07)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG02) (EI01CG03)	

O Material Digital complementa o Manual do Professor, trazendo o plano de desenvolvimento anual, materiais gráficos com recursos variados e propostas que contemplam os conceitos literacia e numeracia, os materiais lúdicos, assim como os materiais de avaliação formativa.

O material lúdico apresenta recursos com elementos das culturas das infâncias relacionados às diferentes regiões brasileiras e que sugerem ações educativas para bebês e crianças bem pequenas com brinquedos e brincadeiras tradicionais, histórias, músicas, receitas culinárias e outras possibilidades. É formado por seis blocos – um nacional e cinco regionais – que contemplam aspectos das culturas indígena, quilombola, caiçara, ribeirinha, do campo e urbana, que, juntas, expressam um Brasil plural, diverso etnicamente e multicultural.

# Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento – BNCC

CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “O EU, O OUTRO E O NÓS”	
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(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.
(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.
(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.
(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.
(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.
(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.
	(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

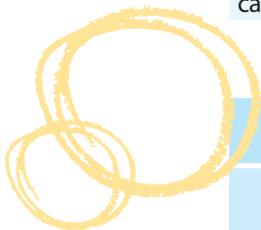
CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”	
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
(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.

(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.
(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.



### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(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.
(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.
(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.



### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(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.
(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.
(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).
(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.
(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.
(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.

(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.
(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.).
(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.

### CAMPO DE EXPERIÊNCIAS “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(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).
(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.).
(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.
(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).
(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.).
(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).
	(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.
	(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.).

## Conhecendo o mapa didático

O **mapa didático** se configura como um índice para o(a) professor(a) localizar os itinerários pedagógicos e também fornece elementos para realizar seus planejamentos de acordo com as indicações de sua creche, a dinâmica do grupo de crianças, as demandas da comunidade e os saberes da prática.

O mapa didático conecta as diferentes informações presentes no livro, apresentando os seguintes itens:

- **Capítulos:** relacionam os conteúdos abordados ao longo do livro.
- **Itinerários pedagógicos:** apresentam os cenários, relativos à organização do cotidiano; os trajetos, que são momentos de aprofundamento de experiências e habilidades; e o projeto, relativo a tema de interesse compartilhado com a comunidade.
- **Política Nacional de Alfabetização:** indica nas propostas do livro aspectos relativos aos conteúdos de literacia, literacia familiar e numeracia, representados no Manual do Professor, respectivamente, pelos ícones L, Lf e N.
- **Grupo etário:** refere-se às duas faixas de idade presentes na creche – bebês, de zero a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas, de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses.
- **Progressão de aprendizagem:** relaciona os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC, considerando-os parâmetros em um processo que se manifesta e contempla os ritmos singulares de cada criança e de grupos.
- **Frequência de oportunidades:** apresenta possibilidades de organização dos itinerários no planejamento oferecendo marcadores temporais relacionados às oportunidades contínuas (diárias), variáveis (semanal, quinzenal, mensal) ou eventuais. Relaciona-se ao planejamento de cada professor(a), que é organizado com base na observação cuidadosa do seu grupo de crianças.
- **Periodicidade dos processos de avaliação formativa:** a coleta de informações para avaliação pode ser feita diariamente, semanalmente ou conforme o movimento da oferta; a frequência sugerida para as fichas de acompanhamento e avaliação é mensal ou trimestral.

Apresentamos a seguir o mapa didático com a visão geral do livro em uma perspectiva de como utilizá-lo.

# Mapa didático

Capítulos (Conteúdos)	Itinerários Pedagógicos (Práticas: cenário, trajeto, projeto)	Política Nacional de Alfabetização	Grupo etário
<b>2. Criar espaços coletivos</b>	Ambiência mediadora	Literacia	Bebê Criança bem pequena
	Contexto do grupo de idade	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Contexto de intimidade	Literacia	Bebê Criança bem pequena
	Trajeto como rotas de movimentação	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
<b>3. Viver a vida no coletivo</b>	Estar sozinho na presença dos outros		Bebê Criança bem pequena
	Almoçando com os amigos	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Brincar e comunicar	Literacia	Bebê Criança bem pequena
	Cesto dos tesouros	Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Encontrando-se para brincar e escutar histórias	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
			Bebê Criança bem pequena
<b>4. Compôr tempos</b>	Chegando à creche	Literacia Literacia familiar	Bebê Criança bem pequena
	Ritos cotidianos	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Tempos cotidianos		Bebê Criança bem pequena
	Tempos dos trajetos	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Comemorando os aniversários	Literacia Literacia familiar Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Celebrando as festividades	Literacia Literacia familiar Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Álbum dos começos	Literacia Literacia familiar Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Mural das preciosidades	Literacia Literacia familiar Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Indo para a pré-escola	Literacia Literacia familiar Numeracia	Bebê Criança bem pequena

Progressão de aprendizagem (Objetivos – BNCC)	Frequência de oportunidades	Periodicidade dos processos de avaliação formativa	
		Coleta de informações	Fichas de acompanhamento e avaliação
(EI01EO03) (EI01EO05) (EI01CG02) (EI01TS01)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO01) (EI02CG03) (EI02TS01)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI01EO03) (EI01EO06) (EI01CG02) (EI01CG04) (EI01EF01) (EI01EF06) (EI01EF07) (EI01EF09) (EI01ET03) (EI01ET04)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO03) (EI02EO06) (EI02CG02) (EI02CG04) (EI02EF01) (EI02EF07) (EI02EF08) (EI02ET06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO04) (EI01EO05) (EI01CG01) (EI01CG04)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO01) (EI02CG01) (EI02CG04)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01CG02) (EI01EF06) (EI01ET05) (EI01ET06)	Variável	Conforme a oferta	Mensal
(EI02CG03) (EI02EF05) (EI02ET02) (EI02ET03) (EI02ET04)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO02) (EI01CG02) (EI01ET03)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO02) (EI02CG01) (EI02ET01)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO05) (EI01CG04) (EI01ET01)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO06) (EI02CG04) (EI02ET06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO03) (EI01CG03) (EI01EF02) (EI01EF06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO01) (EI02CG03) (EI02EF01)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO03) (EI01CG05) (EI01ET01)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO02) (EI01CG02) (EI01EF03) (EI01EF08)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO06) (EI02CG01) (EI02EF06) (EI02EF07)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO03) (EI01EO06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO03) (EI02EO06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO06) (EI01CG03) (EI01CG04) (EI01ET06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO06) (EI02CG01) (EI02CG04) (EI02ET06)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO04) (EI01EO05) (EI01EO06) (EI01CG04)	Contínua	Diária	Mensal
(EI02EO04) (EI02EO05) (EI02EO06) (EI02CG04)	Contínua	Diária	Mensal
(EI01EO05) (EI01EO06) (EI01ET06)	Variável	Conforme a oferta	Mensal
(EI02EO05) (EI02EO06) (EI02ET06)	Variável	Conforme a oferta	Mensal
(EI01EO06) (EI01ET06)	Eventual	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO02) (EI02EO03) (EI01ET04) (EI01ET06)	Eventual	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO06) (EI01CG03) (EI01ET06)	Eventual	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO06) (EI02CG01) (EI02ET06)	Eventual	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO01) (EI01EO02) (EI01EO04) (EI01ET06)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI02EO01) (EI02EO02) (EI02EO04) (EI02ET06)			
(EI01EO01) (EI01EO02) (EI01EO04) (EI01EF01) (EI01ET06)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI02EO01) (EI02EO02) (EI02EO04)(EI02ET04) (EI02ET06)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI02EO02) (EI02EO04) (EI02ET06)	Eventual	Conforme a oferta	Trimestral

# Mapa didático

Capítulos (Conteúdos)	Itinerários Pedagógicos (Práticas: cenário, trajeto, projeto)	Política Nacional de Alfabetização	Grupo etário
<b>5. Imaginar e brincar no mundo</b>	Brincar com o corpo	Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Brincar com o outro	Literacia	Bebê Criança bem pequena
	Cadê? Achou! – esconde-esconde	Literacia	Bebê Criança bem pequena
	Faz de conta	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Jogos com regras	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Brincadeiras infantis tradicionais	Literacia	Bebê Criança bem pequena
<b>6. Investigar o mundo</b>	Sala curiosa	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Quintal sensacional	Literacia Literacia familiar Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Passeando na natureza	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Observando luz e sombra	Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Realizando jogo heurístico	Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Explorando bandejas de experimentação	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Fazendo construções	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
<b>7. Expressar-se no mundo</b>	Apreciação estética	Literacia	Bebê Criança bem pequena
	Instalações	Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Modelar argila e massinha	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Pintar com tintas naturais	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Garatujar e desenhar	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	Tocar e cantar	Literacia Numeracia	Bebê Criança bem pequena
	O que contam as histórias?	Literacia	Bebê Criança bem pequena

Progressão de aprendizagem (Objetivos – BNCC)	Frequência de oportunidades	Periodicidade dos processos de avaliação formativa	
		Coleta de informações	Fichas de acompanhamento e avaliação
(EI01CG01) (EI01CG02)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI02EO06) (EI02CG03)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI01EO06) (EI01CG02) (EI01CG03)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI02EO06) (EI02EO07)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI01EO01) (EI01CG03) (EI01EF01)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI02EO04) (EI02CG02)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO03) (EI01CG03)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI02EO01) (EI02EO03) (EI02CG01)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI01CG03) (EI01CG05) (EI01ET05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO06) (EI02ET05)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI01EF01) (EI01EF05)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI02CG01) (EI02EF02)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI01EO03)(EI01ET03) (EI01ET04) (EI01ET05)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI02EO03) (EI02ET04) (EI02ET05)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI01EO02) (EI01EO03) (EI01ET01) (EI01ET03)	Variável	Conforme a oferta	Mensal
(EI02EO02) (EI02EO03) (EI02ET02) (EI02ET03)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI01EO02) (EI01EO05) (EI01ET03) (EI01ET05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO02) (EI02EO05) (EI02ET03) (EI02ET05) (EI02ET07) (EI02ET08)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI01EO03) (EI01ET02)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO03) (EI02ET02)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01CG05) (EI01ET01) (EI01ET05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02CG05) (EI02ET01) (EI02ET05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
-----	-----	-----	-----
(EI02CG05) (EI02ET01) (EI02ET05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02EO02) (EI02EO03) (EI02ET01) (EI02ET04) (EI02ET05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO03) (EI01CG05) (EI01ET03)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI02EO03) (EI02CG02) (EI02ET04)	Contínua	Semanal	Mensal
(EI01CG02) (EI01TS01) (EI01ET04)	Variável	Conforme a oferta	Mensal
(EI02TS01) (EI02ET01)	Variável	Conforme a oferta	Mensal
(EI01CG03) (EI01CG05) (EI01ET02)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02CG01) (EI02CG05) (EI02TS02) (EI02ET05) (EI02ET07)	Variável	Semanal	Trimestral
(EI01CG05) (EI01TS02) (EI01ET02)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02CG05)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01CG05) (EI01TS02) (EI01EF06) (EI01EF09)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI02CG05) (EI02EF01) (EI02EF09)	Variável	Conforme a oferta	Trimestral
(EI01EO01) (EI01EO06) (EI01TS03) (EI01CG01) (EI01CG03) (EI01EF01) (EI01EF02) (EI01EF05) (EI01ET06)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI02EO06)(EI02CG01) (EI02CG03) (EI02TS01) (EI02TS03) (EI02EF02) (EI02ET07)	Contínua	Semanal	Trimestral
(EI01EF03) (EI01EF04) (EI01EF05) (EI01EF07) (EI01EF08)	Eventual	Semanal	Trimestral
(EI02EF03) (EI02EF04) (EI02EF06) (EI02EF08) (EI02EF09)	Eventual	Semanal	Trimestral

# 2

## Criar espaços coletivos



ACERVO DOS AUTORES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Espaços que convidam a interagir.

Neste capítulo apresentamos o itinerário pedagógico **Composição de cenários** (Ambiência mediadora, Contexto do grupo de idade, Contexto de intimidade, Trajetos como rotas de movimentação), cuja intencionalidade reside na organização de estruturas de oportunidades.

Cada cenário é organizado tendo como ponto de partida um espaço físico. Os elementos que compõem o cenário são relativos à estrutura física determinante, ao mobiliário e à materialidade mais permanentes e a objetos acessíveis e manipuláveis. Tal organização considera o desafio de bebês e crianças bem pequenas aprenderem a estar em espaços coletivos, abrindo possibilidades de interagirem e brincarem.

Também apresentamos o recurso da planta baixa – uma estratégia a ser experimentada para ressignificar a organização do espaço de modo mais consciente e pertinente às observações e à escuta do que move as crianças.

## Itinerário pedagógico – Estrutura de oportunidades

	Cenários	Espaços-cenário	Possibilidades de ação
Composição de cenários	Ambiência mediadora	Sala de referência – Varanda – Solário – Pátio coberto	Acessar – Tocar – Perceber – Situar-se
	Contexto do grupo de idade	Sala de referência – Microcenários	Compor – Relacionar – Investigar – Imitar – Imaginar
	Contexto de intimidade	Sala de referência – Microcenários – Varanda – Solário – Quintal	Recolher-se – Imaginar – Silenciar – Esconder-se – Aparecer – Compartilhar
	Trajetos como rotas de movimentação	Sala de referência – Varanda – Solário – Quintal	Seguir – Rever – Relacionar – Experimentar – Provar – Criar

## Composição de cenários

O espaço que ocupamos é marcado por limites, possibilidades, memórias e escolhas. As **instituições de educação infantil brasileiras** caracterizam-se, em sua estrutura, pela diversidade cultural e geográfica, pelas condições sociais da comunidade, pelas peculiaridades regionais, entre outros aspectos. Essa influência pode ser observada desde a arquitetura até a ocupação do espaço.

Por se tratar de um ambiente onde habitarão bebês e crianças bem pequenas, o espaço coletivo precisa ser pensado considerando as interações diferenciadas e as manifestações derivadas das relações que as crianças estabelecem nesse lugar. Do mesmo modo, esses ambientes devem ser construídos com base em critérios de segurança e **mediadores de conquistas**, em face dos inúmeros desafios próprios a cada idade.

Assim, pensar o espaço como cenário permite antever situações que assegurem a bebês e crianças bem pequenas:

- **explorar** a materialidade disponível;
- **conhecer-se** em suas potencialidades por meio da movimentação livre;
- **participar** de rituais cotidianos que envolvem determinada disposição de mobiliário e objetos que fazem parte da rotina conhecida pelo grupo, com oportunidades para compartilhar um meio comum;
- **conviver** com os pares e adultos de referência em momentos diversos;
- **expressar** sua percepção sobre o mundo, representando ora sentidos construídos coletivamente, ora significados vividos que narram a experiência educativa;
- **brincar** escolhendo os elementos que compõem o espaço.

Para isso, o cenário se configura por meio:

- da ambientação de uma área delimitada por sua estrutura física permanente (elementos estruturantes);
- da disposição de mobiliário e objetos (elementos fixos);
- de materialidades acessíveis e disponíveis à manipulação (elementos flexíveis);
- de representações simbólicas que constituem as relações estabelecidas pelos sujeitos inseridos no cenário.

  
**Mediadores de conquistas:** elementos que compõem os cenários; servem de apoio ou desafiam os bebês e as crianças bem pequenas em seu processo de desenvolvimento.

Esse conjunto de componentes do **espaço-cenário** comunica intencionalidades que serão detalhadas adiante. A escolha dos elementos para a composição dos cenários em que bebês e crianças bem pequenas vivenciam o cotidiano acontece por meio da ação do(a) professor(a) para configurar uma **estrutura de oportunidades**. Isso implica saberes da prática que sustentam as interações e a brincadeira, sobretudo pela observação de potencialidades, interesses e modos de exploração, a fim de garantir bem-estar, segurança, acessibilidade, pertinência e diversificação de propostas nos cenários.

Miguel Zabalza (2002) define a condição externa proposta pelo adulto como uma estrutura de oportunidades que poderá favorecer ou não o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas. Cabe ao(a) professor(a) eleger as oportunidades mais adequadas e definir como oferecê-las ao seu grupo. Ressaltamos a ideia de oportunidades como o que se coloca em relação ao outro, ou seja, as escolhas do(a) professor(a) são apresentadas e delineadas demarcando possibilidades de interações no espaço. Contudo, a criança trará para essa interação, a seu modo, uma mobilização própria que poderá se manifestar conforme lhe sejam garantidos espaços e tempos “vazios” para que ela possa realizar os seus percursos.

Assim, a ação docente deve ter como foco os sujeitos em desenvolvimento e a previsão de suas aprendizagens, a fim de projetar possibilidades que os provoquem a interagir nesses ambientes, sob uma atmosfera de encantamento, confiança e descoberta, marcada por elementos instigantes, constantes, maleáveis e desafiadores.

Como lugar de muitas possibilidades, a instituição de educação infantil pode conter diferentes cenários. A composição de cenários se caracteriza por modos diferenciados de configurar os elementos estruturantes, fixos e flexíveis, considerando necessidades, demandas e interesses das crianças.

A **ambiência mediadora** consiste em promover um **entorno ótimo** próximo ao bebê, enfatizando elementos ao seu alcance, provocando sua movimentação e apoiando-o à medida que sua iniciativa incide sobre o meio. Ao tentar se movimentar, o bebê desenvolve estratégias por meio das quais conquista novas posturas; daí a relevância da configuração dos elementos no ambiente.

Da mesma forma, é importante pensar um **contexto do grupo de idade** como lugar de pertencimento – a sala de referência –, organizado de modo que favoreça a movimentação livre, a acessibilidade aos materiais e a diversidade de possibilidades interativas, configurando microcenários de acordo com as observações do(a) professor(a) em relação às interações e aos interesses manifestados.

Todo indivíduo necessita de momentos de introspecção. Nesse sentido, propomos **contextos de intimidade** com o intuito de oferecer a quietude, o recolhimento, a vivência concreta da separação, porém, estando ao alcance da visão. Essa oportunidade possibilita perceber a si em relação ao mundo, escolher com quem estar e vivenciar a imaginação.

A possibilidade de bebês caminantes e crianças bem pequenas agirem por iniciativa própria inspira os **trajetos como rotas de movimentação**, ou seja, configuram oportunidades para que exerçam maior autonomia:

- na organização de espaços para interação;
- nos deslocamentos e transição de ambientes;
- na observação de ambientes externos (quintal);
- na expressão da ocupação do espaço.

  
Teresa Godall (2016) destaca que o bebê, como um organismo vivo, ao se relacionar com o meio, manifesta a capacidade de auto-organização e de tomada de decisões sobre o próprio desenvolvimento. Em função disso, propõe que a ação educativa se volte para esse meio que envolve o bebê como um “**entorno ótimo**”.

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” contribui para lançar um olhar às instituições de educação infantil e refletir sobre como estamos garantindo os direitos fundamentais das crianças. Acompanhe o trecho a seguir.

[...]

### **Nossas crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante**

- Arrumamos com capricho e criatividade os lugares onde as crianças passam o dia.
- Nossas salas são claras, limpas e ventiladas.
- Não deixamos objetos e móveis quebrados nos espaços onde as crianças ficam.
- Mantemos fora do alcance das crianças produtos potencialmente perigosos.
- As crianças têm lugares agradáveis para se recostar e desenvolver atividades calmas.
- As crianças têm direito a lugares adequados para seu descanso e sono.
- Nossa creche demonstra seu respeito às crianças pela forma como está arrumada e conservada.
- Nossa creche sempre tem trabalhos realizados pelas crianças em exposição.
- Quando fazemos reformas na creche nossa primeira preocupação é melhorar os espaços usados pelas crianças.
- Quando fazemos reformas tentamos adequar a altura das janelas, os equipamentos e os espaços de circulação às necessidades de visão e locomoção das crianças.
- Nossa equipe procura desenvolver relações de trabalho cordiais e afetivas.
- Procuramos tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias.
- Procuramos garantir o acesso seguro das crianças à creche.

[...]

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

Acesso em: 15 jun. 2020.

Confira o  
videotutorial 2,  
**Criar espaços  
coletivos.**

## **Planta baixa**

A planta baixa é um recurso valioso para projetar o desenho de um cenário. Por meio dela é possível destacar a composição de elementos para enfatizar processos vividos pelo grupo, revisar intencionalidades e contemplar aspectos observados em novas composições.

Na configuração da estrutura de oportunidades do cenário em foco, levam-se em conta a idade do grupo, os saberes da prática e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC e do PNA e os elaborados pela instituição. Por fim, o(a) professor(a) relaciona a esses parâmetros suas observações para propor oportunidades que contemplem, desafiem e promovam situações significativas ao desenvolvimento, às elaborações e às produções culturais de bebês e crianças bem pequenas.

## Elaboração de estrutura de oportunidades

Elementos	Sala de referência – Varanda – Solário – Pátio coberto – Quintal
Estruturantes	Muro, parede, janelas, portas, colunas, recuos etc.
Fixos	Árvores, brinquedos de madeira, tanque de areia, prateleiras suspensas, quadro, painéis, cabideiro etc.
Flexíveis	Mesas, cadeiras, tapetes, tendas, estantes, prateleiras, armários, lixeira etc., tal como estão dispostos no espaço.



MARCO GUERRA

Sala de referência, bebês de 0 a 1 ano e 6 meses.

CONTINUA NA PÁGINA 35



MARCIO GUERRA

Sala de referência, crianças de 2 anos.

## Corpo em movimento

A conquista da movimentação pelos bebês depende, em grande parte, de condições que os(as) professores(as) podem propiciar na organização de espaços seguros, instigantes, desafiadores e acolhedores. Desse modo, pode-se transmitir uma atmosfera agradável, com a combinação de elementos concretos, visuais e sensoriais, criando uma ambiência mediadora de interação com o meio que desperte, acione e provoque os sentidos da criança.

O que escolhemos para colocar nos diferentes ambientes em que o bebê pode estar cotidianamente – como o berço, o trocador ou o chão – comporá o cenário de interações com o qual ele estabelecerá uma relação íntima. Esse será o meio onde ele diariamente se conectará, experimentará e expandirá seu corpo em conquistas minuciosas e repetitivas, dada a necessidade de dominar a si próprio com movimentos cada vez mais precisos e intencionais. Se pensarmos em crianças com deficiência visual, por exemplo, podemos pendurar móveis sonoros próximos ao berço, oferecer as materialidades dispostas mais próximas do seu corpo para favorecer o toque, ajudá-las a perceber o alimento que chega na sala no momento da refeição pelo aroma que exala. Assim, torna-se fundamental pensar não só na escolha dos elementos que compõem o cenário como também no modo de apresentá-los.



### Movimentação:

caracteriza-se como um conjunto de gestos, ações e deslocamentos que o bebê realiza e que, segundo Marynelma Garanhani e Lorena Nadolny (2015), advém de sua necessidade físico-motora, manifesta por uma capacidade expressiva e intencional.

O(a) professor(a) compõe cenários interativos que constituem **entornos ótimos** quando estes favorecem gestos, ações e deslocamentos do bebê. Para isso, necessita observar cotidianamente a movimentação dos bebês para escolher mediadores – elementos de apoio e materialidades – que propiciem interações significativas. Quanto mais os elementos do ambiente se tornarem mediadores dessas conquistas, sem a ação direta dos adultos, mais o bebê estará manifestando sua potência ao desenvolver estratégias de **movimentação**.

Conforme o bebê se desenvolve, conquista novas posturas, e sua movimentação se especializa, amplia-se a abrangência da ambiência tanto por elementos que geram curiosidade quanto pela capacidade de manipulação das materialidades. Isso pode ser observado com crianças bem pequenas, seja em ações corporais sobre minúcias, seja em ações de impacto mais amplo.

## Ambiência mediadora

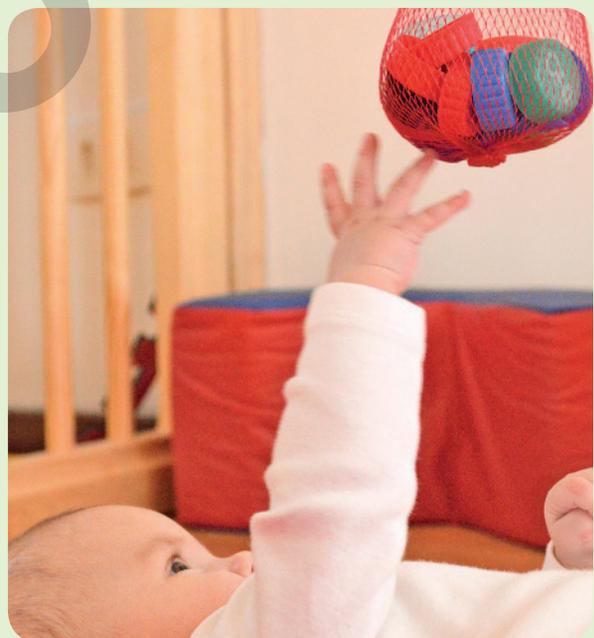
O ambiente organizado para acolher bebês precisa conter elementos que ganharão sentido e significado à medida que o bebê possa se movimentar por conta própria e agir sobre esses elementos.

Observar as ações e os deslocamentos que o bebê realiza constitui um recurso da prática educativa para identificar suas estratégias, indicando elementos a serem mantidos no cenário. Daí a importância de promover um ambiente desafiador, com os elementos que podem ser intencionalmente dispostos a certa distância, a fim de que o bebê e as crianças bem pequenas possam exercer a iniciativa de movimentação.

Destaca-se também a importância de valorizar as ações, as iniciativas, os interesses e as necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas, a fim de projetar-compor-recompôr elementos no ambiente.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



Tentando alcançar o objeto de interesse.

CONTINUA NA PÁGINA 37



Sombras convidam à movimentação.

Cenário – Ambiência mediadora			
Elementos	Sala de referência	Varanda – Solário – Pátio coberto	Possibilidades de ação
<b>Estruturantes</b>	Janelas que possibilitem olhar para fora; piso de madeira para os bebês; barras para servir de apoio.	Limites com elementos de transparência (cobogó, grade, janelas baixas), barras nas paredes, piso com textura e de fácil limpeza.	Acessar
<b>Fixos</b>	Espelho no teto e na parede próximo ao chão; imagens no teto, na parede e no chão.	Vasos com plantas, banco, tapete emborrachado.	Tocar
<b>Flexíveis</b>	Móbiles (para produzir efeitos de próximo alcance); imagens plastificadas; objetos dispostos em prateleiras ou recipientes como cestos, caixas.	Módulos de movimentação, objetos (bolas, chocalhos, tecidos, caixas).	Perceber  Situat-se



Confira, no Material Digital, Mandala estrela e Vitrais.



### Trilhando

- Móbiles com elástico: rede com tampinhas, argolas, pompom.
- Garrafas sensoriais: papel colorido, purpurina, lantejola, bolinhas de gel.
- Imagens: fotografias dos bebês, de familiares e pequenos grupos da turma, em situação cotidiana, para fixar nos ambientes (alimentação, troca, sono, interações com materialidades diversas).
- O(a) professor(a) pode nomear objetos, pessoas que aparecem nas imagens, entre outros elementos, promovendo a fala como recurso privilegiado de comunicação em situações em que o bebê demonstre interesse por essas materialidades.

## Espaços que convidam ao movimento

Para que os bebês conquistem novas posturas e desenvolvam sua movimentação, o espaço pode se configurar por uma estrutura de oportunidades organizada pelo(a) professor(a), cujo parâmetro sejam suas observações cotidianas do que os bebês realizam em situações de **movimento livre**.

Um exemplo é o momento de trocas (fraldas e vestimentas), quando o bebê pode movimentar os membros enquanto o adulto realiza os procedimentos de higiene aliados a uma atitude interativa-afetiva mediada pela linguagem do corpo – o toque gentil, um olhar que conecta, gestos conhecidos – e pela linguagem verbal – tom de voz, nomeação do corpo, palavras-referência-ação. Por meio de uma fala expressiva, o(a) professor(a) enfatiza a linguagem, conforme o bebê corresponde com gestos e balbucios – atitude responsiva, que evidencia uma fala receptiva. Essa comunicação insere o bebê no mundo da linguagem.

Nessa atmosfera amável, estabelece-se o vínculo da **relação afetiva privilegiada entre o(a) professor(a) e o bebê**, condição promotora de segurança emocional com a qual ele realiza suas primeiras iniciativas de movimento livre, explorando o vazio a sua volta, alcançável por mãos, pés, braços, pernas, visão, olfato e ouvidos. O entorno vai sendo apropriado pelo bebê por meio de investidas de sua movimentação, da expressividade do olhar, de vocalizações moduladas em balbucios. Mobilizado por seu desejo, ele experimenta equilíbrio corporal, tônus dos membros e domínio do seu alcance.

Conforme a estrutura de oportunidades do cenário em que está inserido, o bebê constrói uma trajetória de conquistas e autonomia de movimentação. Nesse percurso, ele encontra elementos que o instigam posicionados a uma distância que possibilite o esforço na realização de gestos e ações na direção do seu interesse.

O(a) professor(a) antevê espaços vazios a serem ocupados pela movimentação dos bebês e dispõe os elementos na sala configurando novos desafios, conforme as capacidades manifestadas pelo grupo: rolar, manter-se de bruços, rastejar, engatinhar, sentar, suspender-se, manter-se de pé, andar com apoio.

Piso de madeira favorece a movimentação de bebês.



Emmi Pikler propôs princípios fundamentais de atenção pessoal para acolher, acompanhar e propiciar condições respeitadas ao desenvolvimento infantil, em que o papel do adulto consiste em colocar-se em relação. A valorização da atividade autônoma é um desses princípios, a qual é propiciada pelo **movimento livre** (DAVID; APPEL, 2013).



Segundo o princípio pikleriano, a **relação afetiva privilegiada entre o(a) professor(a) e o bebê** reafirma o papel da prática educativa nesse espaço-cenário, pois o adulto é um dos seus elementos constituintes, seja por organizá-lo, seja pela sua presença com modos de relação que são determinantes socioculturais.



O cenário, portanto, contempla condições que propiciam aos bebês a busca de autonomia de movimentação. Dessa forma, vão construindo sua identidade corporal, marcada pela autoestima da conquista e pelas possibilidades interativas que passam a exercer no grupo. Em um ambiente (FORNEIRO *in* ZABALZA, 1998) permeado por relações de afeto nas práticas de cuidado e de repertórios narrativos, as iniciativas corporais e a incidência das tentativas de comunicação por meio de vocalizações, balbucios e primeiras palavras monossilábicas configuram a potência dos bebês. Assim, inter-relacionam dimensões cuja evidência do corpo e da linguagem gradativamente amplifica suas capacidades e aprendizagens.

A experiência de caminhante aprimora-se pela possibilidade de deslocamento no ambiente, onde os elementos constituem importantes mediadores para uma consciência corporal mais ampla. Nesse sentido, a experimentação de si mesmo se dá em relação:

- ao outro (professor(a) e outras crianças que também se deslocam);
- aos limites e obstáculos marcados por elementos estruturantes (paredes, janelas, portas, colunas, chão);
- aos elementos fixos (prateleiras vazadas, armários, blocos de madeira, rampas).

Nessas experimentações, o bebê prova sua potencialidade ao explorar posições e estratégias de colocar o próprio corpo em relação – entrar, sair, atravessar, subir, descer.

Os microcenários – delimitados por elementos fixos (prateleiras, tapetes, caixas) e preenchidos por elementos flexíveis (diferentes materialidades) – constituem importantes referências para bebês e crianças bem pequenas, que passam a exercer sua autonomia de escolha, manipulação e organização dos espaços de interação em função da regularidade que essas composições instituem. Assim, podemos pensar em ambientes de literatura, dos animais, das bonecas e bonecos, dos carrinhos, dos blocos, entre outros. A identificação dos microcenários por objetos e imagens, bem como títulos descritos por palavras-chave ou frases curtas, evidenciando temas e tipos de materiais correlatos, favorece que crianças bem pequenas estabeleçam relações com seus repertórios, localizem o lugar das coisas tal como se apresentam e, a seu modo, façam composições de cenários.



## Contexto do grupo de idade

A sala de referência – lugar de pertencimento do grupo – deve permitir a livre movimentação e conter regularidades que possibilitem a bebês e crianças bem pequenas sentir-se acolhidos e seguros, reconhecer o ambiente, saber onde buscar o que desejam, bem como exercer potencialidades e explorar interesses.

Para que o(a) professor(a) tenha êxito no projeto de composição da sala, sugerimos que:

- selecione elementos com características que agucem a curiosidade de bebês e crianças bem pequenas em suas interações;
- disponha intencionalmente os elementos na cena, de modo que funcionem como um convite à exploração e ao encontro com o conhecido;
- promova interação pessoal com propostas que permitam a representação simbólica.

CONTINUA NA PÁGINA 40

Cenário – Contexto do grupo de idade		
Elementos	Sala de referência – Microcenários	Possibilidades de ação
<b>Estruturantes</b>	Janelas, paredes, portas, colunas.	Compor
<b>Fixos</b>	Prateleiras, espumados grandes, blocos de madeira, tapetes, barras.	Relacionar
<b>Flexíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Objetos alcançáveis</b> (móviles; bolas pequenas; miniaturas entre outros objetos dispostos na prateleira ou no tapete).</li> <li>• <b>Objetos manipuláveis</b> (espumados pequenos, pufes, caixas de papelão, livros, blocos de madeira em recipientes para esvaziar e encher, entre outros).</li> <li>• <b>Materialidades sensoriais</b> (tecidos, efeitos de luz).</li> <li>• <b>Objetos observáveis</b> (livros; coleção de letras e de números; imagens de temas diversos e fotografias – de cada criança, do grupo e de seus familiares –, impressas e plastificadas para serem fixadas no chão, na parede ou em recipientes).</li> </ul>	Investigar
		Imitar
		Imaginar



Sala para crianças de 2 anos.



Sala para crianças de 3 anos. Microcenário Literatura.



Microcenário Casinha.

CONTINUA NA PÁGINA 41



MARCIO GUERRA

Microcenário de brincadeira.

## Trilhando



Veja, no Material Digital, imagens para impressão.

- **Bebês:** bonecas e bonecos de diferentes colorações e etnias; bolas de diversos tamanhos e materiais; fantoches; tecidos; materiais para empurrar e puxar; chocalhos; potes e caixas para colocar e tirar; livros; coleção de animais; imagens (fotografias, gravuras).
- **Crianças bem pequenas:** bonecas e bonecos de diferentes colorações e etnias; miniaturas de carros, aviões, barcos, animais; fantoches; tecidos para fazer fantasias, tendas, cabanas; elementos para faz de conta de maternagem, cozinha, mercado, cuidados pessoais; móveis; materiais para empurrar e puxar; chocalhos; potes e caixas.

## Nichos – recanto, refúgio e aconchego

Bebês e crianças bem pequenas se sentem seguros pela presença do(a) professor(a) em momentos que necessitam de atenção pessoal (sono, higiene, alimentação), em situações interativas do grupo (contação de história, passeios no quintal) e nas investidas de movimentação e exploração do ambiente externo.

O momento de troca de fraldas – e mais tarde o desfralde – configura uma circunstância relevante em termos de cuidado, consciência de si e conquista da autonomia para os bebês e as crianças bem pequenas, uma vez que expõe a intimidade deles ao outro. Nessa oportunidade relacional, o adulto observa as reações do bebê para respeitar seu ritmo e modo de manifestar suas necessidades, considerando que, ao nomear aspectos relativos a essa circunstância, está contribuindo para que ele entenda as sensações do seu corpo em relação aos gestos e materialidades com que tem contato.

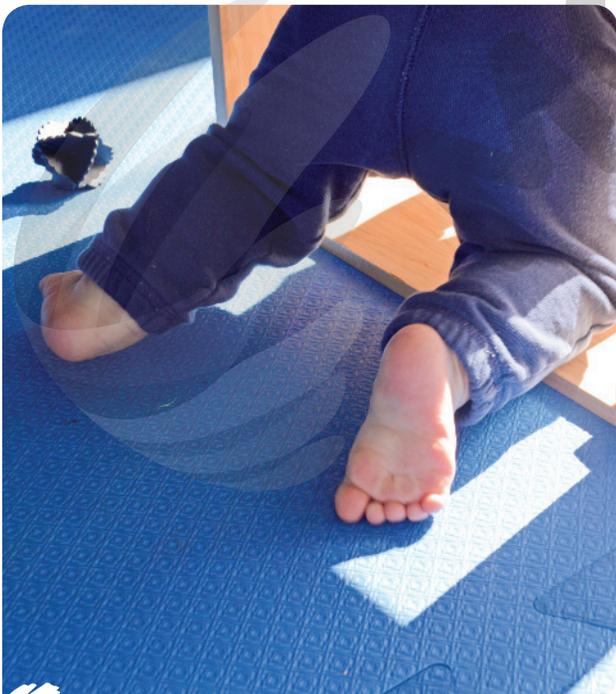
Assim, sinais de cólica no bebê podem motivar o(a) professor(a), ao levá-lo para o ambiente de troca de fraldas, a falar amorosamente sobre esse desconforto e a realizar massagens que contribuem para minorar a sensação de dor. Acalentando o bebê com palavras e gestos, ele(a) pode tornar essa situação mais suportável, intensificando o vínculo entre ambos por meio da confiança e da cumplicidade. São esses aspectos que tornarão o período de desfralde possível, pois, diante do conforto e desconforto que caracterizam o uso ou não da fralda, a atitude do(a) professor(a) torna-se determinante para promover condições que favoreçam que a criança conquiste o controle de si.

Para isso, a sala de referência dos bebês e das crianças bem pequenas deve ter, em sua estrutura física, banheiros adaptados para troca de fraldas e uso de vaso sanitário, considerando a diversidade dos grupos. De preferência, o banheiro deve ser anexo à sala ou bem próximo dela, favorecendo a dinâmica cotidiana da turma. Por ser a instituição um ambiente coletivo, muitas vezes as crianças poderão compartilhar o banheiro simultaneamente, propiciando entre elas a oportunidade de perceber semelhanças e diferenças que marcam seus processos de crescimento e de autonomia, como lavar as mãos, usar o papel higiênico, acionar a descarga, abrir e fechar a torneira.

Muitas vezes, enquanto o bebê e a criança bem pequena estão construindo sua percepção de si em relação ao mundo, seu entorno e o outro, eles têm necessidade de ausentar-se fisicamente, esconder-se, refugiar-se. Na creche, bebês que engatinham entram em espaços vazios de armários e prateleiras; bebês caminhanes e crianças bem pequenas se escondem atrás de portas, cortinas ou tecidos pendurados.

No quintal ou no ambiente externo do parque infantil, elementos físicos, como casinhas e manilhas, podem servir para essas ausências temporárias; plantas e arbustos pequenos da altura das crianças bem pequenas se tornam aliados no intento de esconder-se, o que também promove as relações entre pares.

Aventurar-se no mundo de forma segura e, ao mesmo tempo, experimentá-lo depende de limites físicos e da possibilidade de interagir com certa liberdade, de modo que possibilite o movimento livre do bebê e das crianças bem pequenas.



Experimentar o corpo entrando e saindo de nichos.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



A imaginação  
é tema do  
Capítulo 5.

No espaço coletivo da instituição, o ambiente circunscrito da sala de referência ou do solário pode ter elementos de conexão com os demais ambientes – janelas baixas, vidro nas portas, cercas, tijolo vazado. Essa característica permite aos bebês e às crianças bem pequenas construir a noção de dentro e fora, de segurança e desconhecido, de real e imaginário.

Os sentidos da visão, audição e olfato transcendem os limites físicos e trazem indícios de quem chega. Esses limites provocam o bebê a estabelecer relações entre o que os seus sentidos capturam e o que vem do entorno um pouco mais além.

Recolher-se em nichos, recantos, cabanas se torna um recurso importante para alimentar a imaginação das crianças bem pequenas. É a oportunidade de isolar mundos particulares, separados do todo, como forma de criar sua própria narrativa do que lhes afeta e desperta interesse em conhecer mais profundamente. Às vezes, essa separação pode se dar em momentos da vivência diária no âmbito da sala de referência, quando a criança, deitada no tapete entre almofadas, manuseia um livro, observa suas imagens e escritos, podendo estabelecer relações, perceber símbolos, elaborar hipóteses interpretativas e receptivas sobre a linguagem, ou ainda quando leva uma boneca para baixo da mesa e a faz ninar.

O recolhimento também pode ser uma necessidade de aconchego e de intimidade, por isso é fundamental que o(a) professor(a) observe as iniciativas individuais e as interações, a fim de ambientar os cenários com elementos que permitam aos bebês e às crianças bem pequenas exercerem essa escolha. Nesse sentido, os elementos estruturantes – colunas em espaços internos, recantos cercados no quintal – e os elementos fixos – tecidos, biombos, prateleiras, cabanas de papelão – assumem a conotação de ambiente de acolhimento ou ambiente delimitado, constituindo uma condição para a intimidade.

## Contexto de intimidade

A individualidade de cada bebê e criança bem pequena é tão importante quanto sua necessidade de interação social. Momentos de intimidade são oportunidades para encontrar-se consigo mesmo, com desejos, emoções ou o que instiga a investigar mais. Esses momentos também estão relacionados ao controle sobre o próprio corpo, pois possibilitam escolher estar ou não com outros, provocar a presença e a ausência por pura experimentação.

Algumas ideias para promover ambientes onde se possa vivenciar a intimidade:

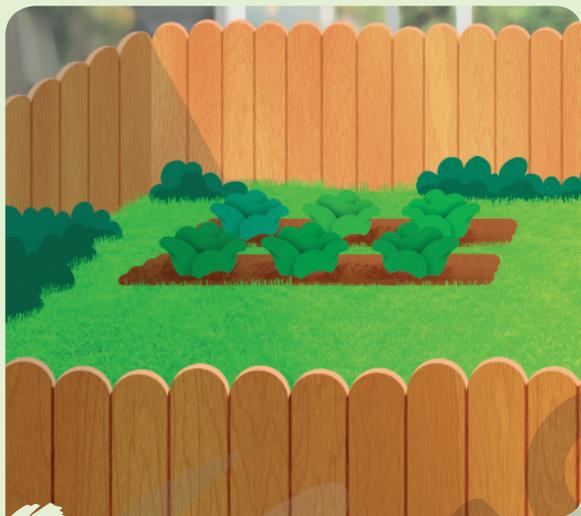


Microcenário de intimidade.

- delimitar um entorno físico utilizando materiais como cercas vivas ou de material concreto;
- ambientar as salas de referência e outros cenários de acordo com itinerários pedagógicos elaborados com base nos interesses dos grupos, como jogo simbólico, manipulação de livros ou brincadeiras de se esconder;
- propiciar condições para apoiar e favorecer as necessidades dos grupos em relação ao ritmo de troca de fraldas e aos processos de desfralde.

CONTINUA NA PÁGINA 44

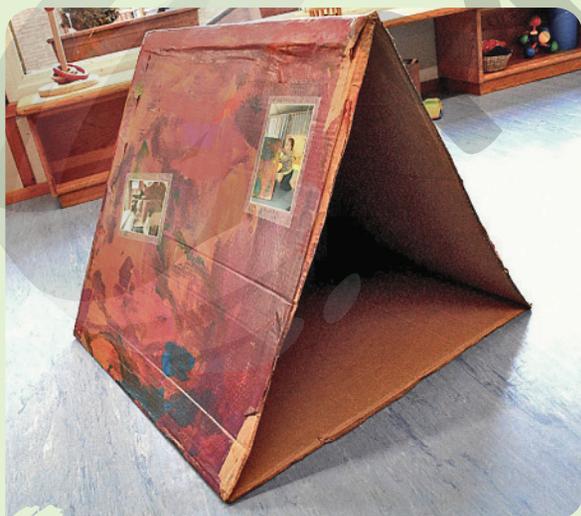
Cenário – Contexto de intimidade			
Elementos	Sala de referência	Varanda – Solário – Quintal	Possibilidades de ação
<b>Estruturantes</b>	<i>Ambientes delimitados:</i> microcenários delineados com entorno físico; espaços vazios em móveis; banheiros com área de troca, banho e vaso.	<i>Ambientes delimitados:</i> manilha, labirinto de arbustos ou toras de madeira, casinha, módulos de madeira com seção delimitada em pelo menos dois lados.	Recolher-se Imaginar Silenciar
<b>Fixos</b>	<i>Ambientes de acolhimento:</i> materialidades aconchegantes, biombo, tecidos sobre mesas, cortinas, tendas de tecido.	<i>Ambientes de acolhimento:</i> cabana de tecidos, tenda e tapete.	Esconder-se Aparecer Compartilhar



Ambiente externo delimitado por cerca de madeira.



Pátio externo com brinquedos.



Cabana de brinquedo feita de papelão.



Tecidos leves pendurados formando um labirinto.

ILUSTRAÇÕES: MARCIO GUERRA

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CONTINUA NA PÁGINA 45

## Trilhando



Veja, no Material Digital, cortina sensorial.

- Bebês: tenda com bambolê e tecido; tecidos pendurados caindo até o chão; caixas de madeira ou de papelão para entrar e sair; prateleira vazia em armário; rede; cabaninhas.
- Crianças bem pequenas: tenda de tecido fixada no teto envolvendo um tapete; labirinto de tecidos pendurados um pouco acima da altura das crianças até o chão; túnel de tecido; rede, microcenário delimitado com biombo, móveis, cortinas ou tecido e parede.

## Rotas e cartografias da instituição

O corpo expande sua movimentação conforme se desenvolve a capacidade de deslocar-se no espaço. Cada vez com mais autonomia, as crianças aprimoram suas estratégias e se especializam de um ser que gira-rasteja-engatinha-sustenta-anda à possibilidade de um ser que realiza trajetos caminhando-pulando-correndo-andando. Constituem-se, assim, as **rotas de movimentação**.

Quando o bebê conquista o equilíbrio na postura ereta e domina os membros no caminhar, seu mundo se amplia. A perspectiva com que olha e alcança seus interesses lhe dá uma dimensão diferente do que antes o chão lhe permitia. As mãos se libertam da função de apoio para intensificar gestos e ações mais minuciosos; com isso, sua percepção do entorno se concentra mais no outro como parceiro de novas possibilidades interativas – como jogos e brincadeiras com o corpo – cada vez mais independentes do adulto.

Irene Beber (2014) define a dimensão interativa do corpo como **rotas de movimentação**, as quais são construídas graças à possibilidade de percepção do ambiente, por meio da exploração, experimentação, expressividade, construção narrativa da inter-relação entre a concretude do meio e o imaginário acionado.



Explorando rotas no quintal.

A conquista da capacidade de andar traz mudanças significativas para o bebê, pois cada vez mais ele se aproxima dos adultos em seus modos de deslocamento no espaço. Nessas situações de interação nos ambientes externos e cenários configurados com elementos, as crianças bem pequenas podem revisitar e rememorar as narrativas que constroem nessas vivências. Para isso, é preciso que o(a) professor(a) garanta sua regularidade no cotidiano e organize modos de representação – fotografias, elementos do quintal em ambientes da sala de referência – como oportunidades para nomear os significados construídos e acionar o imaginário.



Realizar rotas de movimentação na instituição se torna uma divertida aventura, seja seguindo pontos de referência, como salas, refeitório, portas para o quintal, seja por caminhos de pedras, vincos no gramado, brinquedos de madeira ou outros elementos construtores de obstáculos. Isso permite aos bebês caminantes e às crianças bem pequenas situarem-se nos limites do espaço, organizar os objetos reconhecidos, relacionar características observáveis, além de construir noções em relação ao outro – longe/perto, dentro/fora, em cima/embaixo.



O(a) professor(a) pode organizar cenários para que, por meio da movimentação, a experiência de bebês e crianças bem pequenas se enriqueça e sua consciência corporal se amplie. Podemos pensar rotas de movimentação com base nos elementos que o meio oferece como referências, obstáculos ou desafios, marcados pela estrutura física predeterminada – a arquitetura da instituição. Porém, essas rotas também são marcadas pela presença do adulto como aquele que assegura, convida e se torna cúmplice nos processos interativos de bebês e crianças bem pequenas, sobretudo pela intencionalidade evidenciada na composição dos cenários – sala de referência, pátio coberto, varanda, parque infantil, quintal –, a qual favorece a construção de sentidos.



Por meio de estratégias – por exemplo, o uso de imagens para organizar o cenário, a tematização de microcenários que convidam à interação, a relação de repertórios conhecidos e vividos em outros momentos e lugares, a disposição de elementos criando espaços vazios –, as próprias crianças ocupam, transformam e interferem nos cenários, construindo suas narrativas – com falas e movimentos – e brincadeiras.



O cenário também tece narrativas com as marcas deixadas pelas pessoas que o habitam, isto é, a cartografia do vivido. Trata-se de uma descrição das vivências cotidianas que podem ser valorizadas pelo(a) professor(a), ao observar a movimentação dos bebês e crianças bem pequenas, identificando vestígios de suas interações, os quais podem ser revistos, reconhecidos e rememorados graças à possibilidade de se voltar a eles. É o caso de marcadores da experiência representados nas paredes e em materiais produzidos, como móveis, jogos, registros de vivências compartilhadas.



No mural, imagens do cotidiano.

A utilização de imagens relacionadas aos objetos e materialidades que compõem os microcenários contribui para que as crianças exerçam sua autonomia e estabeleçam relações entre saberes e vivência coletiva. Desse modo, participam da organização dos cenários tanto pela possibilidade de encontrar os elementos de seu interesse identificados como para depois acondicioná-los na recomposição dos microcenários. A representação dos conteúdos das vivências do grupo no cenário se manifesta como cartografia da experiência educativa que permite às crianças as revisitarem realizando a leitura dos marcadores da experiência.

## Trajetos como rotas de movimentação

Bebês e crianças bem pequenas costumam deixar os ambientes por onde circulam impregnados por suas marcas de expressão. Essas pistas são testemunho da interação das crianças com as coisas do mundo, de como são afetadas por ele e de como narram suas escolhas.

Veja algumas propostas que podem favorecer essas rotas de movimentação:

- propor caminhadas nos ambientes externos para contemplar a demanda de bebês e crianças bem pequenas em aprimorar sua condição de caminhantes;
- convidar pequenos grupos a realizar um percurso com uma tarefa a ser cumprida, por exemplo, coletar folhas no quintal;
- passear com o grupo inteiro para o reconhecimento de elementos que compõem o espaço externo da instituição.



ILUSTRAÇÕES: MARCIO GUERRA

Na sala, as crianças deixam vestígios de suas interações e brincadeiras.



Na composição de microcenários, imagens, elementos naturais e miniaturas convidam à brincadeira.



CONTINUA NA PÁGINA 48

Cenário – Trajetos como rotas de movimentação			Possibilidades de ação
Sala de referência – Microcenários	Varanda – Solário – Quintal		
Elementos flexíveis	Elementos flexíveis	Elementos fixos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens associadas às materialidades acessíveis, fotografias dos grupos e pares.</li> <li>• Espaços vazios para a ocupação pelas crianças com elementos de suas interações.</li> </ul>	Material manipulável para elaborar construções (caixas, blocos de madeira, toras, pneus).	Bancos, módulos com desafios motores (brinquedos de parque externo).	Seguir Rever Relacionar Experimentar Provar Criar



FOTOS: ACERVO DOS AUTÓRIES

Caixas nos ambientes externo e interno são elementos potentes para jogos corporais.



Percursos convidam a experimentar o corpo em movimento.

## Acompanhar e avaliar



Veja a seguir uma sugestão de pauta de acompanhamento e avaliação. Com base nos indicadores replaneje o cenário, respeitando os direitos das crianças de viver intensamente seus processos, reviver suas experiências e ampliá-las.

Cenário: (identificação do cenário em foco)			
Aspectos da composição	Elementos estruturantes	Elementos fixos	Elementos flexíveis
<p>Observação das interações (ações e interesses manifestos pelos bebês e crianças bem pequenas):</p> <p>Continuidades e alterações (propostas que podem ser realizadas):</p>			



### Os itinerários, a PNA e a BNCC

Itinerário pedagógico: Composição de cenários	PNA	BNCC – Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
Ambiência mediadora	Literacia	O eu, o outro e o nós.	(EI01EO03) (EI01EO05)	(EI02EO01)
		Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG02)	(EI02CG03)
		Traços, sons, cores e formas.	(EI01TS01)	(EI02TS01)
Contexto do grupo de idade	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós.	(EI01EO03) (EI01EO06)	(EI02EO03) (EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG02) (EI01CG04)	(EI02CG02) (EI02CG04)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação.	(EI01EF01) (EI01EF06) (EI01EF07) (EI01EF09)	(EI02EF01) (EI02EF07) (EI02EF08)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET03) (EI01ET04)	(EI02ET06)
Contexto de intimidade	Literacia	O eu, o outro e o nós.	(EI01EO04) (EI01EO05)	(EI02EO01)
		Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG01) (EI01CG04)	(EI02CG01) (EI02CG04)
Trajetos como rotas de movimentação	Literacia Numeracia	Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG02)	(EI02CG03)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF06)	(EI02EF05)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET05) (EI01ET06)	(EI02ET02) (EI02ET03) (EI02ET04)

O itinerário apresentado neste capítulo privilegia alguns campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Todavia, dependendo das relações educativas estabelecidas nos grupos, da experiência subjetiva de cada criança com as propostas e do encaminhamento do(a) professor(a), outros campos de experiências podem estar implicados. Da mesma forma, outras possibilidades de trabalho com literacia e numeracia podem surgir.

# 3

## Viver a vida no coletivo



Cuidando dos bebês.

Neste capítulo abordaremos a questão dos agrupamentos na creche. Provavelmente essa será a primeira experiência do bebê em um ambiente de vida coletiva, isto é, um espaço de educação extrafamiliar, com a presença de vários adultos e crianças. O encontro com outros bebês poderá ser uma surpresa, um espanto ou uma novidade, e cada um viverá essa experiência de maneira única.

Como professores(as), nosso compromisso é oferecer as melhores condições para que as crianças se sintam felizes e aprendam a participar de um grupo. Enfatizamos a importância de propiciar momentos de convivência, nos quais os grupos variados se apresentem como positividade e possibilidade de aprender a viver com as diferenças.

Os cinco itinerários pedagógicos propostos no capítulo – Estar sozinho na presença dos outros, Almoçando com os amigos, Brincar e comunicar, Cesto dos tesouros e Encontrando-se para brincar e escutar histórias – apresentam cenários e trajetos que dizem respeito à criação de oportunidades pelo(a) professor(a) para a experiência de ser bebê e criança bem pequena em meio à coletividade na creche.

## Itinerários pedagógicos – Estruturas de oportunidades

### CRIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE VIDA COLETIVA



No capítulo, estão sinalizados trechos que configuram oportunidades de trabalho com os conceitos literacia e numeracia. O capítulo traz, ainda, pautas para acompanhamento e avaliação dos itinerários pedagógicos e, ao final, um quadro-síntese que os relaciona aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

## A creche como lugar de diversidade, coletividade e inclusão

A creche é um lugar de encontro de pessoas de origem familiar, étnica, religiosa, social, cultural e de experiência de vida muito diferentes. Conhecer o território onde se situa a creche, as características sociais e culturais do bairro e os lugares de brincadeiras é fundamental para fazer um trabalho engajado com gestores, crianças e famílias, construindo uma proposta pedagógica adequada ao contexto.

[...] A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

(BRASIL, 2009b, p. 2)



Na creche tradicionalmente as crianças são divididas em grupos por faixa etária. As denominações no Brasil são muito diversas: berçário, maternal, grupo I, turma azul, entre outras. A legislação não estabelece obrigatoriedade de dividir as crianças por grupos etários nem de ter denominações próprias. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, em seu artigo 8º, afirmam que é preciso reconhecer as especificidades etárias, as singularidades individuais e coletivas dos grupos, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades. Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições de materiais, espaços e tempos para as experiências das crianças em pares, pequenos grupos e grande grupo.

No dia a dia da creche, o grupo que coabita na sala de referência vive momentos em que todos estão envolvidos em uma ação, por exemplo, dançar ao som de uma canção. Porém, com maior frequência, os bebês e as crianças bem pequenas convivem em pequenos grupos, fazem escolhas – por exemplo, de apenas um amigo para interagir –, além de precisarem de momentos para ficar sozinhos, perceber suas emoções, entreter-se com as mãos, acompanhar o ambiente com o olhar, produzir vocalizações e balbucios.

Essa dinâmica é sempre presente quando se observa de perto um grupo de creche: encontramos alguns engajados numa proposta coordenada pelo adulto, outros menos envolvidos, e outro, ainda, fazendo alguma coisa num espaço só seu. Esse trabalho diversificado com o grupo favorece os processos de inclusão, pois cada bebê ou criança bem pequena escolhe e realiza suas ações com base em suas possibilidades e necessidades.

Art. 7º [...] proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

(BRASIL, 2009b, p. 2)



### Intencionalidade:

"[...] organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas" (BRASIL, 2017, p. 39).

Uma estratégia para acolher a diversidade das crianças é organizar propostas diferenciadas que sejam realizadas em pequenos grupos. Para isso, é preciso compromisso e ação coordenada da equipe da creche.

Para configurar estruturas de oportunidades, o(a) professor(a) organiza nos cenários a composição de elementos que possibilitem uma diversidade de interações e brincadeiras na sala de referência, na varanda, no solário, no pátio coberto, no recanto e no parque infantil ou quintal. É importante que cada bebê ou criança bem pequena possa se envolver e agir por sua própria iniciativa e escolha, ao explorar e experimentar materialidades, ao mesmo tempo que pode se encontrar com outros para participar, se relacionar e construir modos de estar juntos, de conhecer-se e de expressar sua percepção e compreensão do mundo.

Nos trajetos, a perspectiva é construir com as crianças um processo de conhecimento dos colegas, de respeito à diferença e de transmissão de vivências culturais, além de propiciar modos de interação entre pessoas de diferentes idades nos espaços de uso coletivo da creche. É importante lembrar que, na convivência ampliada no refeitório, no parque, nos corredores, há uma **intencionalidade** pedagógica com foco nas relações entre as crianças que frequentam a instituição. O itinerário pedagógico vai se desenhando aos poucos, e a equipe constantemente observa, escuta as crianças e replaneja com elas outras propostas, como histórias, cantigas, rodas de música, passeios de investigação da vizinhança, jogos de bola, entre outras práticas possibilitadas pelos(as) professores(as) para oferecer o contato com novas oportunidades e com outras crianças.

## Os bebês na vida coletiva

Na creche, os bebês e as crianças bem pequenas são cuidados e exploram o mundo, as materialidades e os objetos na convivência com outras pessoas, em uma experiência coletiva distinta daquela do contexto familiar. Mas quem são os bebês e as crianças bem pequenas? Quais são suas linguagens?

Os bebês se expressam por movimentos corporais, expressões faciais, gestos, vocalizações e choro. Esses modos de expressão são de grande riqueza e acompanharão esses sujeitos em sua longa jornada de vida e aprendizagem. Afinal, mesmo sabendo falar, os adultos seguem utilizando, para se expressar e se comunicar, as linguagens gestual, plástica, visual e corporal, aprendidas na pequena infância.





É a vida cotidiana da criança, e das crianças, pensada em seu conjunto e nos mínimos detalhes pelo adulto, e a qualidade do cuidado que lhe é oferecido o que garante a presença ou a ausência de estimulação necessária para a saúde, o despertar, o desenvolvimento e o crescimento psicomotor e psicossocial (FALK, 2016, p. 18).

Os(as) professores(as) precisam aprender a escutar as linguagens com as quais as crianças expressam ideias, pensamentos, emoções, necessidades e desejos. Para isso, é importante observar seus rostos, suas mãos, seus movimentos, suas brincadeiras, porque neles está a origem das palavras e dos sentimentos, conforme afirmou Malaguzzi (2004). Para esse pedagogo italiano, as crianças nascem banhadas em linguagens simbólicas, já que elas experimentam o mundo desde seu nascimento, interagindo e relacionando-se com os outros, cheias de desejos e de curiosidade de viver e aprendendo modos de expressar-se.

As pesquisas científicas com bebês têm mostrado o quanto são ativos, interagem com o entorno por meio do contato visual, do gesto, do choro, e interessam-se pelas pessoas que os cercam desde que nascem. Essa compreensão sobre as crianças contribui para percebermos suas capacidades sem esquecermos o quanto precisam ser acolhidas e cuidadas pelo adulto. Ressalte-se que essa imagem não é única, pois contém e deve dar conta das diferenças e particularidades de ritmos, família, cultura, classe social, gênero, de cada bebê.

Ainda hoje, em muitas creches, acredita-se que bebês que não falam e não andam somente necessitam ser alimentados e higienizados. Isso revela que alguns adultos não enxergam o bebê como um sujeito protagonista de suas aprendizagens, com iniciativas, interesses, sentimentos, capacidade de manipular artefatos culturais, explorar o mundo e estabelecer relações com adultos e outras crianças. Algumas instituições tratam bebês como seres passivos, que precisam de estímulos permanentes; outras, ao contrário, os tratam como seres inquietos, que precisam ser domesticados e disciplinados. Nem superestimulados, nem domesticados; os bebês e crianças bem pequenas precisam ser educados e cuidados.

[...] É preciso superar, no cotidiano das creches, a divisão entre educar e cuidar, que reflete a oposição mente e corpo, razão e emoção, dominante na civilização ocidental desde o século XVIII. Nas instituições de educação infantil, cuidar e educar vêm sendo, na prática, atribuições de profissionais diferentes. É preciso compreender que cuidar não é apenas atender a necessidades físicas da criança, mas responder às suas demandas de ser vista, escutada e compreendida – condições básicas de aprendizagem [...]. (FUNDAÇÃO, 2014)

## Invisibilidade dos bebês e das crianças bem pequenas

Os bebês e as meninas e meninos bem pequenos ainda são pouco conhecidos das teorias e práticas pedagógicas, pois a educação escolar e o jardim de infância ou a pré-escola estiveram centrados nas crianças de mais de quatro anos. Segundo Gottlieb (2009), os bebês são pouco estudados por vários motivos: sua aparente passividade; maior envolvimento em processos corporais do que em atividades intelectuais; incapacidade de falar na linguagem oral; crença de que são incapazes de pensar e, ainda, o fato de que, na maioria das sociedades, passam grande parte do tempo junto às mulheres, que, inapropriadamente, também são pessoas com pouca voz e poder social.

Por muito tempo os bebês foram vistos como seres que deveriam ficar apenas em casa, protegidos em seus berços. Devia-se evitar que interagissem com outros bebês e pessoas adultas além do núcleo familiar. Via-se o bebê como apenas indefeso e frágil. Nos anos 1950, alguns estudos sobre apego desaconselhavam as mães a deixarem seus filhos na creche, porém, na atualidade, a superação dessa concepção afirma que o vínculo mãe-bebê não depende tanto da quantidade, mas sim da qualidade da interação. Da mesma forma, sabemos que a qualidade da creche é fundamental para que os bebês possam frequentar um ambiente educacional de vida coletiva apropriado, onde possam crescer com bem-estar.

Muitas vezes o(a) professor(a) do berçário se vê inferiorizado(a) dentro da própria creche. É fundamental que se ultrapasse esse preconceito, pois a docência com bebês é de grande importância social e muito exigente do ponto de vista pedagógico, emocional e físico. Ser um(a) bom(boa) professor(a) é ter interesse no desenvolvimento infantil, no mundo da infância, na responsabilidade e privilégio de formar pessoas. Para educar é preciso construir vínculos com as crianças, oferecer segurança afetiva em uma relação estável e de longa duração.



## Cenários de autoconhecimento, relação com o outro e com o mundo

Durante a gestação, o feto já responde ao toque, assim como seu paladar começa a ser constituído pelo gosto materno. Por um processo de troca, o feto e a mãe vão se conhecendo de várias maneiras. A mãe:

[...] ajusta-se aos ritmos dessa nova vida dentro dela, e o feto, por sua vez, experiencia o ritmo de vida da sua mãe e, através dela, experiencia o do pai e o de outros membros da família (KLAUS; KLAUS, 2001, p. 18).

Montagner (1994) afirma que o bebê nasce com capacidade de estabelecer vínculos com base em sua percepção do meio e pelo desenvolvimento de interações com as pessoas que o rodeiam. As relações intersubjetivas são ativadas nas situações de comunicação que exigem o engajamento entre duas pessoas. Quando alguém se aproxima e provoca o olhar do bebê, ele manifesta-se pelas expressões faciais, pelo sorriso, pelos movimentos das mãos e pernas. Logo depois, ele pode chorar, chamando a atenção de um adulto. Esse diálogo de olhares, gestos, sons mostra a dimensão social da consciência humana. Os bebês criam relacionamentos e uma linguagem compreensiva bem antes de aprenderem a falar.

O diálogo mãe-bebê foi estudado por vários autores. Bee (2003) aponta que o bebê, ao mamar no seio da mãe, traz para a interação o padrão “ação-pausa”, como um ritmo de uma conversa, pois esta também é composta de ações de movimento e pausa, fala e escuta. As mães tendem a falar sentenças breves com seus bebês, que lhes respondem, muitas vezes, por meio de vocalizações.



Veja, no Material Digital, Jogos motores.

Parker-Rees (2010) utiliza a expressão **comunicação primária** para se referir a tudo que usamos para criar e manter relacionamentos com as pessoas, incluindo a qualidade dos nossos movimentos, toques, gestos, expressões, contato visual e as qualidades musicais da nossa fala.

Essas pequenas trocas vão se transformando e, para um bebê com cerca de seis ou oito meses, assumem a dimensão da partilha de interesses em situações como brincar de *esconde-esconde*, de rolar a bola e recebê-la, revelando as emoções e a intencionalidade do bebê. Essa interação entre sujeitos oferece oportunidade para o bebê ir se compreendendo como um eu, com certo domínio de movimentos, com características próprias, podendo reconhecer quando seu nome é chamado.

Aos poucos, os bebês pronunciam as primeiras palavras, nomeando amigos, imagens e brinquedos. Gradativamente vão utilizando a palavra como suporte para comunicar e brincar e a voz para participar do mundo. Por volta dos dois anos, a fala se intensifica, há ampliação do vocabulário e uso combinado de palavras, fortalecendo o pertencimento ao grupo. A possibilidade de estar na creche – em um ambiente onde o(a) professor(a) narra o que acontece na vida cotidiana, conversa com as crianças e faz perguntas – favorece o desenvolvimento da fala. Rapidamente as crianças bem pequenas percebem que a fala é também um elemento para suas brincadeiras com amigos, por exemplo, brincadeiras cantadas, rimas, aliterações, parlendas.

Quanto mais se percebe como sujeito, mais ele é capaz de compreender a existência do outro e com este sintonizar suas emoções, atitudes e intencionalidades.

Na creche, o bebê vai estabelecer relações com as outras crianças, as quais serão objeto de interesse, parceiros de brincadeira e de conversas, de exploração de objetos e investigação de fenômenos. Inicialmente, os estudos sobre o desenvolvimento infantil procuraram estabelecer regularidades para esse processo; porém, perspectivas interculturais evidenciaram que o desenvolvimento infantil está vinculado às culturas nas quais as crianças estão inseridas. Assim, suas atitudes não podem ser generalizadas, classificadas em etapas estanques ou enquadradas em estágios.

No Capítulo 5 retomamos e ampliamos o brincar com o outro como oportunidade à imaginação.



Os Estudos Sociais da Infância configuram um campo de conhecimentos interdisciplinares – antropologia, sociologia, história, economia, geografia, estatística, filosofia – sobre a infância. Esses estudos ampliaram os modos de compreender a infância e vêm demonstrando que os bebês, desde muito pequenos, são capazes de interagir, brincar e participar ativamente do mundo; isto é, possuem potencialidades e singularidades.

Os bebês e as crianças bem pequenas logo observam que não estão sozinhos na creche; as pessoas presentes chamam muito sua atenção. Eles gostam de estar com os outros, e a companhia do amigo, como vimos, dá contorno a sua própria existência. Conhecer o nome próprio dos pares e dos adultos confere reconhecimento à identidade de cada pessoa.

Nas relações de cuidado pessoal, o bebê recebe atenção do(a) professor(a) e interage de modo responsivo com base na troca de afeto e de gestos repetitivos que marcam sua percepção de si e do outro. Há momentos de grande grupo, pequenos grupos e multi-idade, os quais podem e devem variar, seja em função das necessidades básicas de um bebê, seja como possibilidade de trocas entre pares de crianças, ou, ainda, como convivência e compartilhamento entre vários sujeitos para que aprofundem as relações com os amigos.

No processo de constituição do grupo, em que cada criança precisa ser reconhecida em sua singularidade e identidade, o(a) professor(a) pode apresentar o registro do nome de cada uma em situações específicas, por exemplo, para identificar suas produções.

As crianças são sensíveis à presença, às ações, aos sentimentos e às emoções umas das outras, constroem estratégias interativas diversas conforme os parceiros com os quais desejam interagir e brincar (MUSATTI, 1998). A creche é lugar do coletivo, espaço privilegiado para essa experiência social de bebês e crianças bem pequenas, mas é preciso realizar uma ação docente respeitosa aos percursos singulares de cada criança.



Veja, no Material Digital, imagens de obras de arte – fichas para escrita do nome ou do grupo.



## Estar sozinho na presença dos outros

Momentos de movimentação livre em um cenário composto de objetos dispostos ao alcance de bebês que rastejam ou engatinham constituem uma importante oportunidade para autoconhecimento e convivência. Nesses cenários, ao realizarem sua atividade espontânea com estratégias de movimentação, os bebês se observam, se provocam com olhares e gestos e se imitam; assim vão construindo as primeiras aprendizagens interativas entre pares em torno de um objeto comum. Um cenário bem organizado para observar, explorar, manipular é fundamental para os bebês e as crianças bem pequenas. Reconhecendo as possibilidades de deslocamento do seu corpo, as sensações motoras e de independência, o bebê pode se autoconhecer.



ACERVO DOS AUTORES

Descobrimo elementos da natureza.

que se sentem confortáveis etc. No ambiente da sala referência e no quintal, as crianças precisam ter tempo e espaço para ficar com os amigos, mas também para fazer coisas sozinhas. São muitos os modos de brincar: sozinho, observando o outro, paralelamente ao amigo, compartilhando com colegas e professores(as).

O espaço deve propiciar que os bebês estejam juntos e, ao mesmo tempo, possam se deslocar. Se um sai rastejando pelo quintal, o outro logo o observa. Explorar sozinho pequenos objetos, olhar para os lados procurando um som, voltar a brincar e concentrar-se em descobrir o que cabe dentro de um pote são dinâmicas presentes nas explorações. Esses momentos de escolha livre são formativos para os bebês, e, para o(a) professor(a), muito ricos para observar as preferências: brinquedos, amigos, lugares de que gostam e em

### Trilhando

- Organizar ambientes em que os bebês e as crianças bem pequenas tenham amplias suas oportunidades de movimento, de livre escolha, de ações autodefinidas.
- Propiciar que as crianças tenham possibilidade de escolher onde querem ficar, de observar os amigos brincando e de se envolver na brincadeira quando desejarem.
- Prever materiais que lancem desafios motores: panos, blocos de espuma, pinhas, cordas, bolas que provoquem aproximações, assim como caixas e tendas para se esconder.

## Almoçando com os amigos

A alimentação tem centralidade na ação pedagógica na creche e, assim como outras situações de cuidado pessoal, ocupa boa parte da jornada das crianças. Alimentar-se constitui um importante momento de aprendizagens para as crianças de 0 a 3 anos, envolvendo aspectos relacionados à saúde, à auto-organização, ao desenvolvimento físico e às relações sociais. Os espaços e os tempos de tomar mamadeira, almoçar, jantar, fazer um lanche, comer uma fruta precisam ser pensados e planejados, a fim de atender às particularidades de cada criança que compõe o grupo. Em um mesmo grupo etário há diferentes necessidades, assim como elas variam entre grupos de bebês e de crianças bem pequenas.

Nas instituições, há diferentes formas de organizar a alimentação das crianças. Algumas vezes acontece na própria sala do berçário, em espaços contíguos a ela, ou no refeitório, conforme a idade das crianças, a infraestrutura e as escolhas pedagógicas. Na sala ou no refeitório, a organização das refeições deve ser pensada de modo que sejam realizadas sem pressa, visando ao bem-estar de cada criança. Se o adulto acompanha um grupo pequeno, pode ir narrando cada ação realizada com as crianças, acolhendo-as e, ao mesmo tempo, desafiando-as de acordo com suas possibilidades.

Aprender a comer de forma independente é um percurso cheio de pequenas e intensas conquistas dos bebês. Na medida em que vão crescendo, suas necessidades nutricionais e sua autonomia também se alteram. Inicialmente os bebês são atendidos de forma mais individualizada e próxima, com maior flexibilidade temporal, alimentando-se com mamadeiras, em situações mais íntimas e em que dependem mais do(a) professor(a) e do contato corporal com ele(a). Enquanto segura a mamadeira ou oferece colheradas, o(a) professor(a) conversa suavemente, tranquilizando os bebês, respondendo a olhares, choro e vocalizações, estabelecendo um diálogo corporal.

No período do desmame e/ou quando outros alimentos vão sendo introduzidos, as crianças começam a tentar pegá-los com as mãos e a segurar a colher. Cada vez mais as colheradas oferecidas pelo(a) professor(a) intercalam-se com as colheres que a própria criança conduz. Quando já consegue sentar-se sem apoio, confortavelmente, a criança tem mais controle dos braços e intensifica suas tentativas de levar a colher até a boca. As cadeiras de alimentação são substituídas por cadeiras apropriadas em mesinhas compartilhadas com amigos. Atento(a) aos sinais das crianças, o(a) professor(a) muda os utensílios, reorganiza a rotina da alimentação e insere elementos disparadores para outras ações. Por exemplo, oferece bananas para serem descascadas pelas crianças; na hora do almoço, coloca uma jarra que a criança seja capaz de erguer sozinha para servir um copo quando ainda não consegue levantar uma garrafa pesada, ou utiliza uma vasilha de tamanho e peso apropriados para que a criança possa segurá-la e servir seus amigos.

Durante os anos na creche, as crianças vão crescendo, comendo com mais independência e se integrando em ritmos mais coletivos de desenvolvimento (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012). Temos, então, um cenário de alimentação com maior duração, de maior convivência entre pares e de relacionamento com o mundo, no qual acontecem refeições que são momentos de cuidado e encontro entre amigos.

CONTINUA NA PÁGINA 60

O espaço do refeitório deve ser especialmente preparado para receber as crianças: um canto acolhedor, com cadeirões para os bebês mais novos e mesas para os caminhantes. O momento de alimentação é cheio de “espaços” e “tempos”... Alguns bebês são atendidos pelos(as) professores(as), que lhes ajudam a comer, enquanto outros maiorzinhos já podem comer com mais autonomia. Para esses, (o)a professor(a) coloca perto uma travessa para se servirem de legumes e verduras... Percebemos que as crianças conversam por meio de gestos e expressões, nomeiam os alimentos, verbalizam o que querem comer e do que não gostam. Alguns querem tocar e sentir a textura das frutas e dos legumes ou usam os dedinhos para levar algum alimento à boca... Em meio a esses encontros, são construídos hábitos alimentares em situações que, se forem vividas de forma participativa, são repletas de significados e podem contribuir para o autoconhecimento e o prazer de cuidar de si e do outro.



ACERVO DOS AUTORES

Saboreando o almoço.

## Trilhando



- Recriar os cenários da alimentação para possibilitar a crescente participação das crianças. Por exemplo, ajudar a arrumar a mesa e a distribuir os alimentos, dispondo os utensílios, colocando um prato para cada amigo presente na creche.



- Envolver as crianças na recolha dos pertences, incentivando-as a ocupar-se da coleta seletiva do lixo e arrumar o local numa ação colaborativa.



- Propor momentos culinários com as crianças bem pequenas, como a preparação de um bolo para quem faz aniversário.

- Propiciar visitas à cozinha, onde as crianças podem conhecer os funcionários que preparam as refeições, experimentar combinações de alimentos, observar suas transformações: uma massa macia que cresce no forno e vira um pão cheiroso e fofinho; uma água colorida que na geladeira endurece e vira uma gelatina etc.

- Oferecer vivências de contato com hortaliças e frutas que as crianças possam tocar, sentir os cheiros, perceber as texturas.

- Construir com o coletivo da creche um projeto institucional que abarque as questões relativas à alimentação. Planejar ações de continuidade que organizem tempos, espaços e materialidades e o compartilhamento de responsabilidades. É importante contar com a participação das famílias!

### Dica de leitura

*As linguagens da comida:* receitas, experiências, pensamentos. São Paulo: Phorte Editora, 2015. Col. Reggio Emilia.

A pedagogia da alimentação. *Revista Pátio Educação Infantil*, n. 47, abr.-jun. 2016.

## Brincar e comunicar

Desde o nascimento os bebês anseiam por interagir e se comunicar. O choro, as vocalizações, os balbucios acompanhados de gestos são possíveis a todos os bebês, mesmo àqueles que são surdos. O retorno comunicativo dos adultos e das crianças oferece ao bebê as condições de prosseguir nessa aquisição. A criança surda, mesmo fazendo produções sonoras, ao não escutar, vai diminuindo suas interações verbais. Ao observar essa situação, o(a) professor(a) entra em contato com os familiares e solicita uma avaliação, além de ampliar a oferta de propostas visuais, olfativas, sinestésicas para que a criança desenvolva suas múltiplas linguagens.

A interação com adultos e crianças mais velhas vai ajudando o bebê a modular a voz, os ritmos, as entonações. Aos poucos ele começa a identificar os sons do seu nome, de um brinquedo, um alimento, um animal de estimação... A isso chamamos de linguagem receptiva, ou seja, os bebês compreendem a linguagem oral bem antes do momento em que são capazes de produzi-la. Por isso é tão importante falar com eles, escutá-los, responder a suas produções sonoras, mesmo quando o que é dito não é tão compreensível. Em determinado momento de seu desenvolvimento, a criança começa a nomear coisas e pessoas e, se for compreendida, vai intensificar o processo de elaboração da linguagem expressiva. As cantigas ou brincadeiras cantadas são muito importantes para ampliar nas crianças pequenas a possibilidade da oralidade. Pela participação em conversas, elas começam a observar a existência de regras gramaticais. Além da expressão e da comunicação, a linguagem também afeta o pensar do bebê.

A possibilidade de caminhar livremente oferece às crianças bem pequenas a oportunidade de escolher e envolver-se em microcenários propícios para a interação e comunicação entre pares. A construção de rotinas de brincadeiras compartilhadas e das relações de amizade acontece mediada pelas ações e pela linguagem, nas situações de comunicação e trocas entre os bebês e as crianças bem pequenas.



Veja, no Material Digital, Brincadeiras com palavras: adivinhas, parlendas, quadrinhas.



Vamos brincar?

As crianças brincam no quintal. Imitar ações e iniciar conversas com gestos e palavras é um momento instigante na convivência social. Para voltar à sala de referência, o(a) professor(a) nomeia cada uma delas, convidando-as. Essa atitude propicia que aprendam os nomes uns dos outros. Se uma criança estiver distraída e não perceber o chamado, outra vai em direção à primeira e a chama para se encontrarem com o(a) professor(a) e os colegas. Um ambiente que satisfaça as necessidades físicas e emocionais das crianças pequenas favorece a construção de uma relação de confiança no mundo como um lugar agradável, seguro, encorajante.

CONTINUA NA PÁGINA 62



## Trilhando

- Compartilhar e cantar acalantos, cantigas de roda, parlendas, lenga-lengas – estratégias que apoiam o desenvolvimento da linguagem.
- Explorar chocalhos, tambores, reco-reco, flautas e suas sonoridades, provocando nas crianças bem pequenas a compreensão dos diferentes tons, timbres, ritmos e apreciando brincadeiras sonoras unindo voz e sons.
- Criar oportunidades para as crianças bem pequenas participarem de brincadeiras cantadas favorece o desenvolvimento do vocabulário, da consciência fonológica e de habilidades motoras de precisão.



## Acompanhar e avaliar

Nos cenários apresentados neste capítulo, percebemos que as aprendizagens de autoconhecimento e de convivência das crianças pequenas acontecem em itinerários que podem contemplar vivências em grandes e pequenos grupos, assim como entre pares ou individualmente, conforme os interesses e momentos. Conviver possibilita a imitação, o compartilhamento de ações e a construção de relações.

A BNCC ressalta a importância de observar e registrar a trajetória de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e do grupo enquanto participam das experiências propostas.

Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de bebês.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de bebês

<b>Cenário relacional:</b> Estar sozinho na presença dos outros	<b>Grupo:</b>	<b>Período de observação:</b>
<b>Campo de experiências privilegiado:</b> O eu, o outro e o nós.		
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos; (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.		
<b>Indicadores</b>	<b>Observações</b>	<b>Ideias para replanejamento</b>
Consegue ficar sozinho e envolver-se com os objetos do entorno.		
Explora o ambiente disponível.		
Engaja-se em uma brincadeira iniciada pelo adulto ou por outra criança.		



No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

## Trajetos de convivência ampliada

As DCNEI enfatizam a importância da convivência entre crianças e entre adultos e crianças. Considerando que bebês e crianças bem pequenas se desenvolvem e se constituem como sujeitos socioculturais na relação com o meio – humano e material –, é uma possibilidade interessante a organização de turmas com meninos e meninas, negros, brancos e amarelos, grandes e pequenos. A ampliação da convivência entre diferentes pessoas enriquece o mundo.

Pode-se prever também a circulação das crianças na creche por meio de trajetos e projetos institucionais que favoreçam a convivência ampliada. Além de viver o cotidiano com o grupo de pertencimento – sua turma –, bebês e crianças bem pequenas podem vivenciar momentos entre si ou com crianças da pré-escola, em situações planejadas pelos(as) professores(as). Pode ser para ouvir uma história, assistir a um teatro, cantar, ocupar recantos no quintal com adultos e crianças de diferentes turmas. Ora pequenos grupos de diferentes turmas se juntam para brincar no parque, ora um jogo de mímica pode ser proposto para duas turmas, sempre considerando os tempos de aproximação e interação mediados pelos(as) professores(as).



A literacia emergente com bebês e crianças bem pequenas é um dos focos importantes do trabalho da creche. A brincadeira com o uso de onomatopeias, sons de animais, objetos possibilita a consciência fonológica. A formação do leitor poderá ser complementada com os processos de literacia familiar.

Alguns ambientes na creche são muito propícios às interações entre grupos diferentes de bebês e crianças bem pequenas, como os espaços ao ar livre, os corredores, os refeitórios, que podem oferecer trajetos que marquem rituais e socializem as experiências entre grandes e pequenos. Além de proporcionar a oportunidade de estar com crianças de diferentes idades, de perceber a si próprio em suas capacidades e projetar potencialidades observando o outro, os encontros entre as crianças propiciam a socialização das culturas infantis e de aprendizagens.

Quando a convivência e as amizades são ampliadas, as crianças menores podem aprender pela imitação, potencializando seus saberes com as crianças maiores. Estas, por sua vez, aprendem a cuidar das pequenas, podendo ajudar um bebê cuja chupeta caiu e, assim, descobrir por que ele está chorando.

A atenção, o cuidado, o carinho e a socialização estão entre os aspectos formativos das estruturas cognitivas e psicossociais da criança.

## Cesto dos tesouros

Para os bebês e as crianças bem pequenas, em alguns momentos, é importante estar sozinho mesmo que na presença de outros. Mas eles também têm muita vontade de se relacionar.

Goldschmied e Jackson (2004) trabalhavam em creches na cidade de Londres quando criaram um cenário de brincadeira específico para bebês de cerca de 8 meses. Apesar da grande curiosidade, o corpo do bebê dessa idade não favorece as investigações que ele deseja fazer, pois ainda não consegue mover-se livremente pelo ambiente. Ao observarem que os bebês ficavam por longo tempo sentados, rodeados de brinquedos feitos geralmente de plástico e com experiência sensorial pouco desafiante, elas criaram o “cesto dos tesouros” para dar-lhes a possibilidade de variadas interações com objetos naturais e de estabelecer relações com outros bebês.

O cesto dos tesouros é um recipiente de palha, com objetos variados escolhidos para assegurar a riqueza das experiências das crianças, provocando diversidade de experiência emocional, sensorial, perceptiva, motora e cognitiva. Pode-se também utilizar uma gaveta de madeira como cesto, desde que tenha fundo largo e lados firmes para que o bebê não a vire.

Goldschmied e Jackson defendem que o cuidado adequado na creche é educacional e também sensível e compreensivo, exigindo que os(as) professores(as) deem atenção às experiências e aos estados emocionais das crianças. Essas autoras também postulam a importância de oferecer aos bebês e às crianças bem pequenas materiais naturais, pois são ricos sensorialmente e contam histórias.

Nas sociedades urbanas, as crianças cada vez têm menos possibilidade de contato com objetos da natureza. Desse modo, as autoras sugerem que sejam recolhidos objetos naturais, artesanais ou derivados daqueles naturais para colocar no cesto. O critério para a escolha é que sejam diversos. Quanto ao tato, que tenham texturas, tamanho e formato diferentes; quanto ao olfato, que apresentem variedade de cheiros; quanto ao paladar, que provoquem surpresas; quanto à audição, que possibilitem variedade: altura, intensidade, timbre; e, finalmente, quanto à visão, que ofereçam cores, formas, comprimento e brilho.

Para brincar com o cesto dos tesouros deve ser criado um ambiente com um pequeno grupo de dois ou três bebês sentados ao redor dele. Se o cesto for oferecido na sala de referência, é importante demarcar o lugar com tapete, emborrachado ou um pano; se for um espaço onde não houver outros elementos além do cesto, ele pode ser colocado no centro da sala.

As crianças logo se interessam por algo, mexem o corpo procurando alcançar com as mãos e/ou os dedinhos o que lhes interessa. Segurar, chacoalhar, levar à boca são algumas das ações realizadas por elas. Como dizem Goldschmied e Jackson, as crianças constroem um brincar que responde às perguntas: O que é isso? Para que serve? Como funciona?

Também é comum que os bebês olhem para os companheiros para observar com o que eles brincam e procurem interagir. Às vezes é surpreendente o quanto os bebês ficam atentos! As interações entre eles são muito intensas: olhares, vocalizações, trocas de objetos, imitações e criações compartilhadas.



Veja, no Material Digital, Materiais não estruturados.



Enquanto os bebês brincam, (os)as professores(as) acompanham suas ações sem intervir, mas observando com atenção e calma. Eles(as) devem estar presentes para oferecer confiança aos bebês em suas ações exploratórias: um olhar, um sorriso, um gesto.

Nesse momento prevalece o foco na voz das crianças, seus gestos e a interação entre pares, isto é, companheiros de brincadeira. Durante a realização da exploração com o cesto dos tesouros, o adulto pode construir um momento privilegiado de observação de um grupo de bebês: que ações realizam? O que escolhem para brincar? De que maneira brincam? Com quem? Como tomam suas decisões?

As autoras do jogo sugerem que ele seja oferecido periodicamente, como um momento de observação e pesquisa do(a) professor(a) sobre o desenvolvimento integral do bebê.



O cesto dos tesouros: um desafio para os bebês!

Ao olhar para o cesto, o bebê observa uma grande variedade de cores e formas. A vontade de pegar um objeto fará com que ele estique o braço e mexa o corpo em direção ao objeto escolhido.

Coordenar a visão, a motricidade e a percepção do toque do objeto não é tarefa simples. Nessa idade é fácil segurar; difícil mesmo é soltar, pois o reflexo de preensão que o bebê traz em seu repertório hereditário precisa ser superado motoramente. Soltar, pegar, passar de uma mão para a outra, segurar com as duas mãos juntas, bater, morder. Pegar um pincel de barbear, fazer cócegas. Em plena manipulação o bebê olha para baixo e vê seus pés. Toca, bate com o objeto na perna, se espanta. Joga o objeto longe. Então seu olhar encontra com o da amiga que está sentada ao seu lado, entretida com um carretel. Sorri. Comemora o encontro com vocalizações e gritos, isto é, ensaia sons com proximidade da fala humana. Essas sonoridades, posteriormente, irão se transformar nos sons da língua materna dos adultos com os quais convive.

### Trilhando

- Convidar as famílias para contribuir com a recolha dos objetos do cesto.
- Fazer continuamente a limpeza e organização do material.
- Observar as conquistas motoras do bebê, como a aquisição da pinça.
- Com base na observação dos bebês, criar outras oportunidades de exploração.

## Encontrando-se para brincar e escutar histórias

O objetivo principal deste trajeto é que os bebês e as crianças bem pequenas se encontrem e possam explorar os espaços e os brinquedos que estão cotidianamente à disposição na creche, vivendo experiências coletivas. Nesse contexto multietário, as crianças aprendem observando e compartilhando ações umas com as outras. A linguagem dos gestos e das palavras flui entre elas. Aprendem brincadeiras, cantigas de roda, jogos de imitação e a cuidar de si e das outras.

Estar com os bebês oferece às crianças maiores a possibilidade de ajudar, de mostrar como se faz algum procedimento, de se sentir “grande” e com influência sobre o outro. Para o pequeno, os maiores são guias de aprendizagens, ensinam brincadeiras, são protetores. As crianças bem pequenas observam como as grandes se embalam, os múltiplos modos de descer do escorregador – experiências que as crianças compartilham no quintal.

A cada semana, um grupo de professores(as), juntamente com um grupo de crianças de 3 anos, pode planejar uma intervenção no quintal. Algumas vezes, um(a) professor(a) leva um violão para fazer uma roda de música; em outro momento, as crianças são convidadas a brincar de “Mamãe posso ir? Quantos passos?”, podendo, ainda, colecionar pétalas de flores para fazer um prato de areia e gravetos bem bonito.

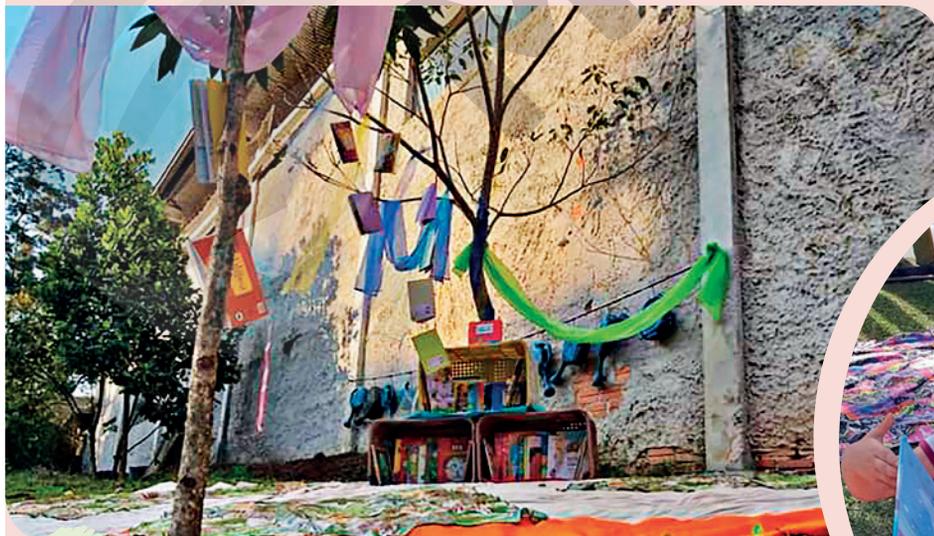
Também podem ser organizados momentos de encontro com os livros. Em cestas, há fantoches e livros escolhidos pelos maiores para serem manipulados ao contarem histórias, enquanto os menores, de 2 ou 3 anos, estão a sua volta participando. O(a) professor(a) aproveita a oportunidade e faz perguntas sobre a história, propiciando o desenvolvimento da fala; sugere o reconto, instigando a ampliação do vocabulário. Esse tipo de proposta envolve situações de literacia em espaços abertos e entre crianças de diferentes idades.

Quando há oferta da pré-escola na instituição, as crianças podem partilhar com os mais jovens algumas tradições – literárias, de brincadeiras e canções. No trajeto a seguir, as crianças da pré-escola irão dramatizar uma história que escutaram ao longo do último mês. As crianças da creche são convidadas, mas nem todas participam diretamente; algumas sentam e permanecem escutando toda a história, enquanto outras escutam de longe ou se organizam com amigos e realizam brincadeiras.

CONTINUA NA PÁGINA 67



Veja, no Material Digital, Literatura: ler e contar histórias; Brincadeiras tradicionais.



A biblioteca vai ao quintal!



O(a) professor(a) prepara o ambiente e avisa: “Senta que lá vem a história!”. Esse chamamento sinaliza o início da história e ajuda as crianças pequenas e os bebês a compreenderem que algo está para acontecer. Depois de escutá-lo muitas vezes, saberão que uma história será contada. Essas atividades cíclicas e repetitivas oferecem ritmo e estabilidade emocional às crianças, possibilitando que expressem alegria ou surpresa, além de favorecerem a construção de uma atitude de curiosidade em relação aos livros e à leitura. Às vezes, quem conta a história é um amigo mais velho. Ele pega o livro, faz uma pseudoleitura do título e dá início à contação. Na medida em que os personagens vão aparecendo, eles ganham vida por meio dos diálogos, e as crianças vão “lendo” as imagens do livro. O adulto que acompanha a proposta intervém sempre que necessário para construir o fio da narrativa. As crianças assistem com grande interesse à contação dramatizada e participam fazendo sons e repetindo estrofes.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Partilhando histórias e emoções.

Grupo	Profesor(a)	Ação	Espaço	Tempo	Sugestão de periodicidade	Materialidades
Bebês de 4 meses a 18 meses	6	Os bebês têm possibilidade de movimento livre e de participar de propostas organizadas pelos colegas, conforme seu interesse.	Quintal.	Em torno de 1 hora.	Mensal.	Brinquedos de madeira, panos, potes, pazinhas e caixa de livros.
Crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses	6	As crianças coordenam, com os adultos, uma proposição preparada anteriormente.	Quintal.	Em torno de 1 hora.	Mensal.	Livros, ilustrações de uma história, colcha, assessorios para contar histórias, como fantoches, marionetes e fantasias.

CONTINUA NA PÁGINA 68

## Trilhando



- Prever no quintal encontros entre os grupos, com tempo para experiências livres, como manipular medidores em caixas de areia ou encher potes de terra, catar pedrinhas de formas e tamanhos distintos e observar formigas.
- Realizar visitas nas salas dos grupos de crianças de outras turmas para compartilhar descobertas de um projeto com as crianças menores.
- Planejar, no período de transição, práticas que possibilitem que os bebês e as crianças bem pequenas conheçam a sala que habitarão no ano seguinte.
- Construir um projeto institucional de circulação das crianças na creche, com momentos para brincar nas salas dos outros grupos ou fazer um lanche.

## Acompanhar e avaliar



No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

O acompanhamento dos trajetos inicia nas observações constantes das ações das crianças, considerando suas necessidades e a conquista de sua independência. Os registros do(a) professor(a), feitos com base na observação dos trajetos de convivência ampliada, fornecem indicativos para avaliar como eles estão sendo oferecidos ao grupo e quais readaptações – macro e micro – são necessárias e para quais crianças. O replanejamento permite oferecer situações de maior complexidade.

Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas

Indicadores	Observações	Ideias para replanejamento
Comunica-se verbalmente fazendo-se compreender.		
Apresenta atitude de participação e cooperação.		
Conta histórias oralmente com base em imagens ou temas.		

**Trajetos:**

Encontrando-se para brincar e escutar histórias

**Grupo:**

**Período de observação:**

**Campos de experiências privilegiados:** O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

**Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:** (EI02EO06)

Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.



## Os itinerários, a PNA e a BNCC

Itinerários pedagógicos	PNA	BNCC – Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
Estar sozinho na presença dos outros		O eu, o outro e o nós	(EI01EO02)	(EI02EO02)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG02)	(EI02CG01)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET03)	(EI02ET01)
Almoçando com os amigos	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO05)	(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG04)	(EI02CG04)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET01)	(EI02ET06)
Brincar e comunicar	Literacia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO03)	(EI02EO01)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03)	(EI02CG03)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF02) (EI01EF06)	(EI02EF01)
Cesto dos tesouros	Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO02) (EI01CG05) (EI01ET01)	
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG05)	
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET01)	
Encontrando-se para brincar e escutar histórias	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO03)	(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03)	(EI02CG01)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF02) (EI01EF06)	(EI02EF06) (EI02EF07)

Os itinerários apresentados neste capítulo privilegiam alguns campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Todavia, dependendo das relações educativas estabelecidas nos grupos, da experiência subjetiva de cada criança com as propostas e do encaminhamento do(a) professor(a), outros campos de experiências também podem estar implicados. Da mesma forma, outras possibilidades de trabalho com literacia e numeracia podem surgir.

# 4

## Compor tempos



CRISTIANE BASSO KURATANI

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

É preciso tempo para a experiência.

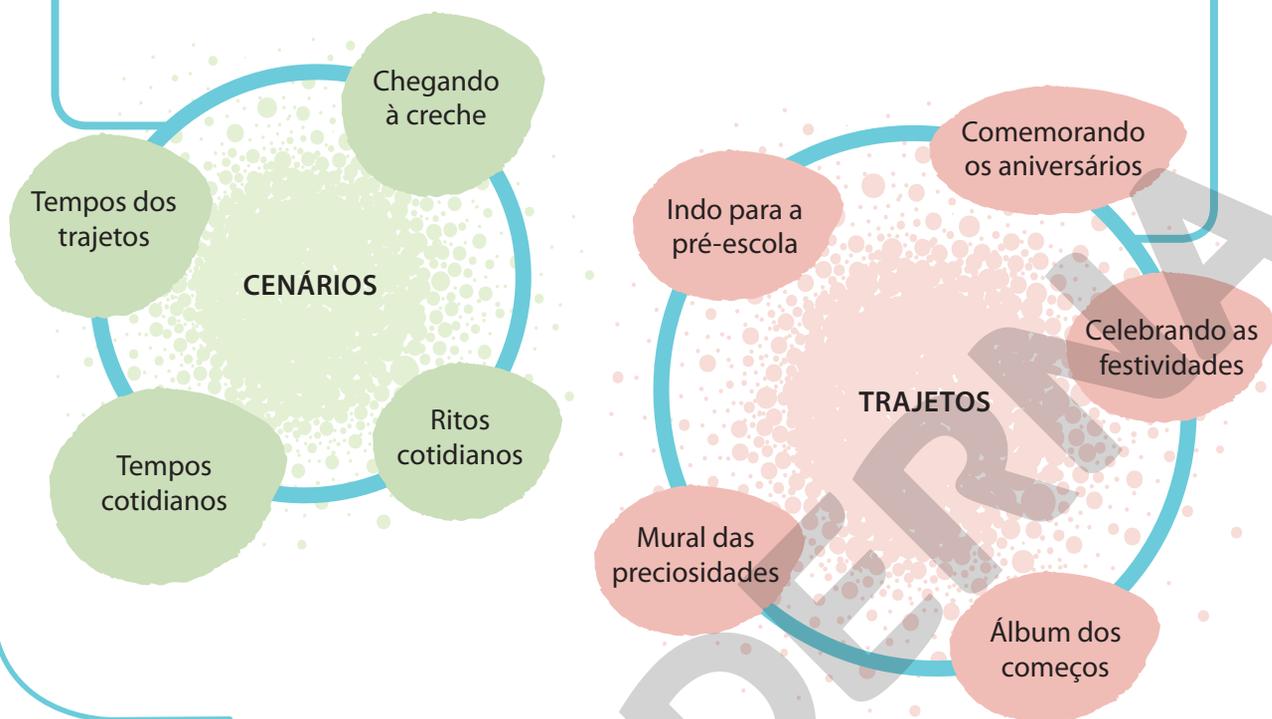
Bebês e crianças bem pequenas, ao iniciarem na creche, passam a viver em um **espaço** de intenso convívio social e que possui tempos ritmados por diferentes fatores. Comer, brincar, descansar, ouvir e contar histórias, investigar os elementos da natureza, tomar sol, ir ao quintal, pintar, desenhar, ou seja, compartilhar a vida cotidiana acontece em temporalidades variadas.

Neste capítulo, abordaremos parâmetros de reflexão e ação para organizar itinerários pedagógicos que se constituem como oportunidades para a experiência de cada criança e do grupo, configurando sentidos na vivência do tempo na creche. São eles:

- **Cenários de tempos** – contemplam o viver na creche em seus tempos cotidianos, individuais e coletivos.
- **Trajetos de tempos** – abarcam propostas temporais específicas e que se configuram como oportunidades de as crianças construírem noções sobre a passagem do tempo, como celebrações e visibilização de histórias individuais e coletivas.

## Itinerários pedagógicos – Estruturas de oportunidades

### CRIAÇÃO DE OPORTUNIDADES DE TEMPOS



No capítulo, estão sinalizados trechos que configuram oportunidades de trabalho com os conceitos literacia e numeracia. O capítulo traz, ainda, pautas para acompanhamento e avaliação dos itinerários pedagógicos e, ao final, um quadro-síntese que os relaciona aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

## Compondo tempos

O tempo é uma dimensão da vida que pode ser percebido e vivenciado de diferentes modos. Na creche, ele é constituído e marcado pelo tempo social, organizado pelo relógio, ou seja, é um tempo cronológico.

Os tempos das pessoas, antes de serem cronológicos, são experienciados por sentidos pessoais, marcados pelos ritmos corpóreos, emocionais e do grupo de convivência. Um exemplo disso seria quando adultos e crianças estão envolvidos em uma atividade prazerosa, em que não veem o tempo passar e não têm pressa. De outro modo, quando estão cansados, com fome, com sede ou precisando mudar a roupa, esperar alguns minutinhos para ter a comida, a troca de roupa ou o momento do descanso é um tempo interminável por conta da sensação de desconforto.

Esse tempo também varia entre uma pessoa e outra, pois algumas se sentem mais incomodadas em determinadas situações, outras não. Portanto, além da cronologia, existem outros fatores que envolvem a percepção da passagem do tempo que precisam ser considerados na composição de tempos para viver a cotidianidade da creche.



**Aiônico:** em grego há três palavras que significam tempo: *krhónos*, *kayrós* e *aión*.

“Aión é o tempo, justamente, da experiência. É o tempo da qualidade e não da quantidade. É o tempo que não passa. Que não se sucede. É o tempo que dura” (KOHAN, 2018, p. 302).

Os bebês e as crianças bem pequenas vivem em um tempo **aiônico**, ou seja, em uma percepção do tempo que não é marcada pelo relógio, mas sim pela intensidade dos momentos. As crianças estão intimamente conectadas com o presente, por isso é muito complexo e até difícil esperar. Para poder esperar é preciso compreender que o tempo passa e, segundo Francesco Tonucci:

▮ O bebê só vive o presente. [...] Ser feliz, para uma criança, é ser “agora”. Não há lugar para demoras que ela não pode compreender.

(TONUCCI; NOVO, 2009, p. 109)

Considerar as experiências de percepção do tempo dos sujeitos envolvidos – bebês, crianças bem pequenas, famílias, professores(as) e outros profissionais – na composição dos tempos da creche é favorecer o compartilhamento de vida, a construção de narrativas, o tempo da infância.

▮ Dessa forma de entender a infância desprende-se, para a educação, uma outra relação com ela, outra lógica da formação, mais próxima da atenção, do cuidado e da escuta da infância, porque se a infância for superada ou apagada, a vida perde algo que a diminui enquanto tal: sem infância a vida é menos vida, a qualquer idade.

(KOHAN, 2019, p. 187)

Entende-se que o tempo conforma as relações de crianças e adultos na experiência de viver no mundo. Ter mais ou menos tempo para brincar, comer, conversar, dançar, por exemplo, muda substancialmente as experiências que temos com modos de estar em relação com a brincadeira, o alimento, os diálogos, o movimento. Ou seja, o controle do tempo interfere na experiência das crianças. E a experiência precisa de tempo.

Todavia, a creche é espaço para a organização da vida coletiva. Logo, parece que temos um impasse: como respeitar os tempos de experiência de cada criança na vivência de um tempo compartilhado que são os dias, horas e minutos que compassam a creche?

▮ As crianças – sobretudo os bebês – não se movem pela medida do relógio. Seu tempo é o da ocasião, o da oportunidade dos instantes que o próprio crescimento proporciona em seu fluir, fluxo e trajeto vitais.

(HOYUELOS *apud* FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 47)

Compreender o modo como as crianças se relacionam com tempo e, com base nisso, organizar os tempos da creche em uma parceria que envolva gestão, professores(as), funcionários e famílias pode contribuir muito na construção de tempos que respeitem bebês e crianças bem pequenas.

Acolher a criança na creche implica criar condições dentro do tempo cronológico da instituição para que ela viva suas experiências, considerando tanto a sua percepção do tempo aiônico – o tempo do presente eterno –, como a diversidade de ritmos de cada criança nas suas interações. Para tanto, não podemos pensar em um tempo rígido de minutos, horas e dias para bebês e crianças bem pequenas, ou seja, o tempo cronológico precisa ser afrouxado de modo que a vivência da criança e os tempos da instituição ocorram de forma harmoniosa.

## Acolhendo as crianças

Quando a criança chega à creche é um começo para todos os envolvidos. Tudo é novo para ela, para o(a) professor(a), para a família. Aos poucos, cada bebê e criança bem pequena vai conhecendo e participando de uma dinâmica muito diferente da dinâmica que vivencia em sua casa. Cada sujeito compartilhará uma vida em comum com crianças e adultos que não são da sua família. Os cheiros, a luminosidade que entra pelas janelas, as vozes altas e baixas de adultos e de outras crianças, o som dos muitos pés que por ali caminham, o toque e a temperatura das mãos que trocam suas fraldas e roupas, os novos colos, brinquedos e espaços para explorar.

Uma ética educativa da “alteridade” exige avaliar cada criança a partir da valorização da escuta. Escutar para interpretar: interpretar para tentar entender, especialmente o que tantas vezes passa despercebido: o que os bebês comunicam com as mãos, com os gestos, com a voz, através de seus movimentos; ser partícipes de suas emoções e das coisas que acontecem todos os dias e que parecem óbvias.

(CABANELLAS *et al.*, 2020, p. 71)

“Relacionamentos afetuosos e vínculos significativos são fundamentais para o crescimento saudável. A criança precisa dessa interação desde bebê.”

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Disponível em: <<https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-os-outros-afeto-e-fundamental.html>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

Para o(a) professor(a), também significa deparar-se com o novo e começar uma relação de afeto com essa criança que acaba de chegar, que já possui algumas preferências para dormir e ser acordada, para ouvir, para brincar, para comer. É preciso tempo para que o(a) professor(a) conheça essa criança e incorpore ações que atendam preferências sutis, como o jeito de ser ninada, e que sustentam uma relação de atenção cuidadosa com cada criança e sua família, pensando essas relações com intencionalidade educativa apropriada à faixa etária.





A família do bebê ou da criança bem pequena também está diante de um momento e acontecimento novo e precisa de tempo para estabelecer relações de compartilhamento da educação e cuidados dessa criança. Ou seja, os inícios na creche são de acolhimento sustentado por relações respeitadas, em que todos se observam e se conhecem em suas singularidades. Para isso, é preciso planejamento dos tempos e dos espaços para que esse momento ocorra da melhor forma, de modo que qualifique essas relações.

## Respeito aos direitos da criança

O documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” contribui para olharmos as instituições de Educação Infantil e pensarmos como estamos garantindo os direitos fundamentais das crianças. Entre eles, destacamos:

### Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche

- As crianças recebem nossa atenção individual quando começam a frequentar a creche.
- As mães e os pais recebem uma atenção especial para ganhar confiança e familiaridade com a creche.
- Nossas crianças têm direito à presença de um de seus familiares na creche durante seu período de adaptação.
- Nosso planejamento reconhece que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança, sua família e seus educadores.
- Nosso planejamento é flexível quanto a rotinas e horários para as crianças em período de adaptação.
- Nossas crianças têm direito de trazer um objeto querido de casa para ajudá-las na adaptação à creche: uma boneca, um brinquedo, uma chupeta, um travesseiro.
- Criamos condições para que os irmãozinhos maiores que já estão na creche ajudem os menores em sua adaptação à creche.
- As mães e os pais são sempre bem-vindos à creche.
- Reconhecemos que uma conversa aberta e franca com as mães e os pais é o melhor caminho para superar as dificuldades do período de adaptação.
- Observamos com atenção a reação dos bebês e de seus familiares durante o período de adaptação.
- Nunca deixamos crianças inseguras, assustadas, chorando ou apáticas, sem atenção e carinho.
- Nossas crianças têm direito a um cuidado especial com sua alimentação durante o período de adaptação.
- Observamos com cuidado a saúde dos bebês durante o período de adaptação.

*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

Acesso em: 9 jul. 2020.

## Chegando à creche

Para as crianças, a experiência de vivenciar um cotidiano em um ambiente como o da creche ou de uma nova turma pode ter diferentes repercussões. Há aquelas que logo ficam bem no compartilhamento de uma vida comum e outras que passam semanas apresentando episódios de tristeza, choro, incômodo.

O sentimento de pertencer a um novo grupo acontece de forma gradual e requer sentir-se seguro para que aconteça de maneira tranquila e prazerosa. Não é respeitoso simplesmente pensar que as crianças devem se acostumar à situação e deixá-las por si só, como se fossem elas que precisassem se adaptar ao novo contexto. Assumindo que o bem-estar é fator fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, os adultos devem se responsabilizar por esse processo e planejar ações que possam contribuir com uma experiência positiva em relação ao início na creche, como as listadas a seguir.

- **Conhecer as famílias e as crianças** é um primeiro passo para um começo acolhedor e respeitoso. Isso implica dialogar com a família antes de a criança iniciar na creche ou em uma nova turma, tanto para apresentar a instituição quanto para saber sobre as singularidades da criança e de sua família e as expectativas para essa nova vivência.
- **Prever um cronograma** voltado para a inserção das crianças para que não comecem todas no mesmo dia e horário.
- **Flexibilizar horários** e prever momentos diferenciados de entrada, permanência e saída, a fim de respeitar o tempo pessoal da criança.
- **Prever momentos em que as crianças possam permanecer na creche acompanhadas de seus familiares** aumenta o sentimento de segurança e abre caminho para a construção do pertencimento.
- **Organizar pequenos grupos** para que as crianças possam ser atendidas de forma mais atenciosa nesse período e para que os pais possam se conhecer.
- **Criar vínculos** com cada criança e com as famílias. Crianças precisam de adultos empáticos, amorosos e dispostos a querer recebê-las na creche. As famílias precisam confiar nas pessoas que ficarão com seus filhos. Para isso, é necessário atenção e conversa durante todo o processo para estabelecer a parceria entre creche e família no propósito de cuidar e educar as crianças.



Alimentar é um ato de afeto.

Nos primeiros dias na creche, o bebê pode contar com a parceria de um familiar para sentir-se seguro nesse novo ambiente.

A alimentação é um momento de grande entrega, e as crianças precisam estabelecer vínculos de confiança para permitirem essa estreita relação de ser alimentada e comer fora do ambiente familiar.

Para algumas crianças esse processo é mais rápido, enquanto para outras é demorado e exige paciência e amorosidade por parte dos adultos. A permanência da família e a sua participação efetiva no período de inserção favorece a construção de relações de qualidade.

## Trilhando



Ver videotutorial 10,  
Como promover a  
literacia familiar.



- Conversar com as crianças, com empatia e respeito, para favorecer a constituição de vínculos, a expressão oral e a ampliação de vocabulário.
- Prever a continuidade de ações que visam à manutenção dos vínculos entre família e creche, como agendas e cadernos de recados, reuniões, eventos culturais e parceria para promover a literacia familiar.
- Receber e despedir-se das famílias, cotidianamente, com atenção e disponibilidade para breves diálogos.

## Compartilhando a vida cotidiana



BRUNA ASSIS BRASIL

A creche é por excelência a oportunidade cotidiana de as crianças se encontrarem umas com as outras, com a diversidade, com a multiplicidade de linguagens e por isso é organizada para acolher e propiciar uma vida em comum. Os adultos precisam prever ritmos para comer, brincar, cantar, entre tantas outras experiências vivenciadas em um cotidiano tranquilo que sustenta o ordinário do dia a dia e abre espaço para o inusitado, para a descoberta, para a novidade.

Considerar que as crianças estão aprendendo a viver na creche e, também, no mundo, e que isso leva tempo é uma premissa fundamental. Tudo o que acontece na creche é organizador da vida e de referências para as crianças compreenderem e se estabelecerem como sujeitos. Nesse sentido, organizar os tempos cotidianos é um compromisso ético com o desenvolvimento integral de bebês e crianças bem pequenas.

A organização de tempos respeitosos prevê regularidade, continuidade de ações e qualidade de tempo para que a experiência seja boa. Assim, há o entendimento de que, na creche, ter tempo para comer é tão importante quanto ter tempo para brincar, para aprender uma canção, para jogar memória ou para ter as fraldas trocadas.

[...] o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos.

(BRASIL, 2009a, p.12)

Todas as crianças são seres singulares que apresentam tempos de aprendizagem e desenvolvimento distintos. Porém, crianças diagnosticadas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, podem requerer flexibilizações temporais mais diferenciadas, demandando atenção adequada por parte do(a) professor(a) no cotidiano.

Na dinâmica dos tempos da creche há uma variação de situações ao longo dos dias e do ano. Neste livro elas estão organizadas da seguinte forma:

- **ritos cotidianos:** são as falas (enunciados) e ações que organizam os momentos previstos no planejamento e consideram início, desenvolvimento e fim;
- **tempos cotidianos:** são os momentos e situações diárias (brincar, comer, descansar, ir ao quintal etc.) organizados para todo o grupo, mas que consideram os tempos individuais das crianças;
- **tempos dos trajetos:** são situações periódicas e específicas (cesto de tesouros, construções, pintura, desenho, modelagem etc.) organizadas para grupos de crianças com o objetivo de que a criança amplie suas experiências com determinada situação ou materialidade.

A organização do dia a dia é feita pelas ações que se repetem e, com isso, sustentam um ritmo cotidiano que traz segurança e oferece condições para que bebês e crianças bem pequenas possam se desenvolver e construir conhecimentos sobre como é viver nesse mundo, equipando-se cognitivamente, emocional, física e culturalmente.

## Ritos cotidianos

A vida em grupo é constituída por situações que se sucedem no cotidiano da creche: chegar, brincar, ir para o lanche, voltar do lanche, fazer a higiene, ir para a sala, ouvir uma história são exemplos.

No dia a dia, o(a) professor(a) recebe crianças que chegam com sono, outras bem despertas, e pode até haver alguma que esteja com dor, cansada ou tristonha. Ou seja, as crianças não estão todas com a mesma disponibilidade emocional e física. No entanto, é preciso organizar uma vida em comum para esse grupo de crianças singulares. Que estratégia didática é possível para encaminhar esse cotidiano?

Constituir com as crianças alguns ritos (no sentido de estar constituindo um hábito) com ações e falas – os convites que se repetem sempre do mesmo modo ao se propor determinada situação, por exemplo – é uma possibilidade de criar uma comunicação mais clara e atenciosa, que não gera ansiedade no grupo e articula de forma respeitosa as transições cotidianas entre situações, espaços ou momentos.

O rito é formado por ações e palavras, enunciados. A palavra é a consigna verbal breve do(a) professor(a) que antecipa e convida para outro momento ou situação com uma pergunta ou afirmação: “O que será que tem lá fora?”, “Vamos almoçar”, “Quem quer trocar a fralda?”. Também anuncia a proximidade do fim “Falta pouco para terminar”, “Daqui a uns minutos, termina”, preparando para o término. E quando o tempo terminar, avisa calmamente que o tempo terminou “Pronto, acabou”, “Vamos voltar”. Essas falas organizam o tempo e promovem a gradativa percepção pelas crianças das sucessões temporais: daqui a pouco, já vai terminar, ainda falta um tempinho, agora, depois etc.



Veja o  
videotutorial 7,  
**Tatear  
o mundo.**

Os ritos cotidianos fazem parte dos cenários dos tempos cotidianos, dos trajetos e dos projetos, ou seja, devem ser contemplados em todos os tempos vividos na creche. Também há os ritos de transição que acontecem entre os momentos, como o tempo entre brincar no quintal e ir para o lanche, que envolve: finalizar as brincadeiras, fazer o deslocamento e a higiene para depois lanchar.

Ações do(a) professor(a) com determinadas materialidades constituem um rito, como usar um violão para anunciar a roda de música, ou estender um tapete no centro da sala como convite às crianças para a leitura ou contação de história. Com a repetição dessa prática no passar dos dias, as crianças começam a perceber que sempre que o(a) professor(a) pegar o violão ou que o tapete for estendido é o momento para esse encontro.

A constituição de ritos traz a possibilidade de as crianças exercerem, ao seu modo, a autonomia, pois não ficam alheias ao que vai acontecer. Elas aprendem, por exemplo, que quando o(a) professor(a) coloca o avental, logo depois anuncia a proposta com tinta, e esse é o momento de elas também pegarem os seus; que para comer é necessário se sentar à mesa; que para ir ao quintal, quando este está molhado, deve se calçar galochas.

Todas essas situações são estratégias na constituição de ritos que organizam a vida em comum e são planejadas para criar um clima de entendimento e cooperação. As crianças aprendem participando das ações iniciadas pelos adultos.



ACERVO DOS AUTORES

“Quem vai brincar lá fora?” Com esse enunciado claro, o(a) professor(a) convida para brincar no espaço externo. Ao ouvirem, as crianças concluem nos seus tempos o que estão fazendo e se dirigem para perto do(a) professor(a), pois sabem que a situação seguinte é brincar lá fora. É preciso verificar se roupas e calçados estão adequados. Pronto! Agora, podemos ir!

Lá o cenário de casinha já foi previamente organizado. Não é preciso explicar mais nada. Tapete, painelinhas, comidinhas, mesas e bonecas sinalizam: é aqui a brincadeira!

## Trilhando

- Elaborar falas claras e curtas para encaminhar todas as situações e momentos vivenciados cotidianamente.
- Escolher materialidades que possam acompanhar as falas e que auxiliem as crianças a compreender as transições entre um momento e outro.
- Prever transições suaves anunciando com antecedência de alguns minutos o término da proposta.
- Prever, na jornada, intervalos de tempo para que os ritos sejam vivenciados sem pressa – por exemplo, a arrumação da sala para ir ao pátio, a higiene das crianças antes e após algumas propostas etc.

## Tempos cotidianos

Há no cotidiano da creche alguns balizadores que auxiliam na construção de rotinas e jornadas estáveis para as crianças. Os horários de entrada e saída, de refeições, de brincar na sala, no quintal ou no solário, de descanso, de histórias e canções, são momentos que se repetem cotidianamente e constituem ritmos de um grupo que se encontra para compartilhar e construir uma vida em comum.

Essa regularidade das ações repetindo-se dia a dia oferece condições para que as crianças se sintam seguras e construam conhecimentos sobre modos de viver em coletividade. Ao fazer parte dos ritmos do grupo, elas constroem entendimentos sobre si mesmas e sobre os outros e percebem que as pessoas são diferentes, com distintos ritmos. Reconhecer essas diferenças e respeitar os outros também são aprendizagens construídas nessas interações cotidianas. Ou seja, é no exercício cotidiano de compartilhar uma vida em comum que as crianças se socializam e aprendem a conviver.

Para esses tempos cotidianos é importante prever no planejamento um tempo estendido, que dê margem às crianças para que se apropriem de ações que se relacionam à complexidade do brincar, do comer, do descansar, dos momentos de higiene.

Dar tempo às crianças sem antecipações desnecessárias significa saber esperá-las ali, onde se encontram, em sua forma de aprender. Existe um verbo em espanhol, talvez já em desuso, que define muito bem esse assunto: aguardar. Significa esperar alguém com esperança; dar tempo ou espera a alguém, enquanto se olha o que faz, com respeito, apreço ou estima.

(HOYUELOS *apud* FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 40)

Não há pressa. A pressa não combina com o tempo aiônico de bebês e crianças bem pequenas. Os tempos não devem ser rígidos na creche. Pode haver a previsão de 30 minutos para o almoço e algumas crianças comerem em 15 e outras levarem 45. A creche cria alternativas que respeitem ambas, pois um(a) professor(a) pode retornar para a sala com aquelas crianças que terminaram, enquanto outro(a) acompanha os que ainda estão se alimentando; assim, não há necessidade de todo o grupo ficar sentado esperando até que todos terminem.

CONTINUA NA PÁGINA 80

Nos tempos vividos dos cenários cotidianos o(a) professor(a) acompanha os movimentos do grupo e coleta indícios para a reorganização das dinâmicas temporais da turma. Ao longo do ano os tempos destinados para as diferentes situações podem e devem ser revistos. Se no início do ano as crianças levavam determinado tempo para escovar os dentes, oito meses depois sua habilidade e organização já se modificaram, e elas podem realizar essa prática de higiene em um tempo muito mais curto.



ESIP/UNIVERSAL IMAGES GETTY IMAGES

Um ambiente agradável favorece o bem-estar e o descanso.

Todas as crianças têm o direito aos momentos de descanso ou sono. Cada uma em sua singularidade. Há crianças que não conseguem dormir pela atmosfera agitada do ambiente da creche e outras que, em algumas instituições, são obrigadas a dormir quando não têm vontade. Algumas demoram a pegar no sono, pois precisam de companhia, já outras dormem sozinhas. Também há aquelas que acordam sobressaltadas, chorando, e precisam do colo do(a) professor(a). Há as que precisam de cochilos de 20 minutos e as que dormem por uma hora. Todas essas questões relativas ao sono, e tantas outras relacionadas aos impasses referentes às transições entre os momentos e a vivência do tempo de cada uma das experiências, como a alimentação, a higiene, as chegadas e despedidas, precisam ser cuidadosamente planejadas. Qualificar a escola das infâncias passa efetivamente por respeitar os direitos das crianças e os tempos vividos. Nesse sentido, a recorrência de questões que tumultuam e atrapalham a vivência cotidiana merece o olhar cuidadoso de professores(as) e da gestão, a fim de organizar projetos que visem ao bem-estar de todos.

CONTINUA NA PÁGINA 81

## Trilhando

- Conversar com as famílias sobre as necessidades das crianças para os momentos de descanso e sono, higiene e alimentação.
- Considerar os tempos de vivência na creche com os tempos de vivência no ambiente familiar, aproximando os horários de refeições e sono aos vividos em família.
- Considerar a necessidade de algumas crianças dormirem com um objeto de apego, como paninhos ou bichinhos de pano.
- Garantir caminhas ou colchonetes individuais.
- Vestir roupas confortáveis nas crianças e retirar os calçados nos momentos de sono.
- Verificar as fraldas de todas as crianças.
- Preparar o momento do descanso ou sono, silenciando e ambientando a sala com pouca luminosidade.
- Garantir conforto térmico no ambiente.
- Organizar sacolas individuais com os pertences das crianças, como lençóis.
- Prever transições tranquilas entre as situações, estabelecendo parcerias com os(as) colegas professores(as) para apoiar as crianças em diferentes situações e necessidades.
- Gerenciar os diferentes tempos e necessidades de sono prevendo espaço e proposta tranquila para as crianças que não querem dormir ou que já acordaram. Em creches com mais grupos, é possível organizar salas para o descanso e salas com propostas como jogos e livros.
- Construir com a equipe da creche um projeto institucional que abarque as questões relativas ao sono e descanso. Planejar ações de continuidade que organizem tempos, espaços, materialidades e o compartilhamento de responsabilidades.



Veja no Material Digital diversos jogos e histórias para imprimir.

“Um ritmo intercalado por pausas longas, breves, brevíssimas; o sono, o descanso da tarde, os momentos de ‘distanciamento’ e de ‘solidão’. As cadências do ritmo dependem de muitos fatores, tanto biológicos como ambientais. Alguns fatores são ligados à idade da criança, ao seu limiar de cansaço, aos hábitos adquiridos nos primeiros anos de vida, às necessidades físicas e afetivas individuais. Outros dizem respeito a fatores alheios à criança: o que os adultos organizaram para lhe garantir uma maior ou menor tranquilidade de crescimento dentro de um contexto social. Esses elementos externos compreendem desde a organização dos espaços e todas as relações sociais que neles se desenvolvem até a programação das atividades e sua distribuição durante o dia.”

(STACCIOLI, 2013, p. 173)

## Tempos dos trajetos

O planejamento de situações específicas de aprendizagem e desenvolvimento, como os trajetos, deve prever os seguintes elementos temporais:

- a **periodicidade** é a frequência com que a proposta é ofertada para as crianças e varia de acordo com a quantidade de crianças do grupo, pois os trajetos podem ser feitos com pequenos grupos de crianças por vez. Por exemplo: o trajeto de construção ofertado semanalmente será realizado por um grupo diferente a cada semana.
- a **duração** da proposta também varia dependendo do interesse e da energia que crianças e professores(as) despendem para a situação. Ao considerar que o grupo todo não está sendo atendido e que existem os balizadores da rotina, como refeições e horários de entrada e saída, a proposta precisa se encaixar em um tempo que permita o aprofundamento de pesquisas, tanto das crianças quanto dos(as) professores(as). Os trajetos podem variar entre vinte minutos e uma hora, por exemplo, não sendo necessária a cronometragem com rigidez.
- a **transição** é tranquila respeitando os ritmos das crianças e é marcada por ritos. Inicia pelo convite do(a) professor(a) com uma pergunta ou afirmação “Vamos brincar com tinta?”, “Agora, faremos a brincadeira com tinta”. Enquanto um grupo se prepara para essa proposta, outro grupo é atendido por outro adulto que acompanha suas interações. Antes de findar o tempo, estimado os(as) professores(as) já anunciam para as crianças afirmações como “Falta pouco para terminar”, “Daqui uns minutos, termina”, preparando o grupo e dando o tempo para que ainda possam fazer algo que desejem, como experimentar aquela tinta que ainda não usaram. Quando terminar o tempo, os(as) professores(as) anunciam o fim e convidam as crianças a se deslocarem com tranquilidade ao encontro do restante do grupo, anunciando o que será feito em seguida.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Contemple as particularidades do grupo na organização dos tempos.

O trajeto sensorial com o fubá permite que as crianças explorem vários sentidos e percebam: aroma, paladar, gramatura, temperatura e volume. Para isso, é preciso organizar o momento propício, a disposição estética dos materiais no espaço, o tempo de duração e as interações do(a) professor(a). Essa proposta pode ser feita com grupos de 4 a 5 crianças caminchantes utilizando mesa de luz e fubá ou uma caixa com fubá e instrumentos medidores como colheres, copos e potes. Para realizar com os bebês que engatinham, confira o videotutorial 7, **Tatear o mundo**. Indicamos grupos de até 3 bebês.



## Trilhando

- Organizar, ao longo do ano, os tempos dos trajetos conforme os ritmos e curiosidades das crianças.
- Prever trajetos para diferentes linguagens imaginativas, investigativas e expressivas. Neste livro, são apresentadas algumas possibilidades nos capítulos 5, 6 e 7.
- Estabelecer parceria com os demais profissionais da creche na constituição de tempos adequados, sem que haja interrupções das propostas pela equipe da limpeza ou para as refeições, por exemplo.

## Acompanhar e avaliar

Nos cenários apresentados – Chegando à creche, Ritos cotidianos, Tempos cotidianos e Tempos dos trajetos – é fundamental observar as relações das crianças com esses tempos. Ao observar as interações do grupo, o(a) professor(a) captura situações que sustentam o replanejamento.



Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de bebês. No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de bebês

Itinerário: Chegando à creche	Grupo: _____	Período de observação: _____
<p><b>Campo de experiências privilegiado:</b> O eu, o outro e o nós</p> <p><b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</p>		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Aproximam-se de crianças e adultos procurando interagir e se expressar, adaptando-se aos ritos cotidianos.	_____	_____
Demonstram interesse durante o tempo que estão na creche ao interagir com crianças e adultos e brincar com as materialidades dispostas no espaço de convívio.	_____	_____



## Celebrar a passagem do tempo

A creche como espaço de compartilhamento de vida também se vincula às celebrações da passagem do tempo e às comemorações advindas de festividades da cultura local. A experiência de festejar está relacionada à história da humanidade, propiciando a construção e a manutenção de vínculos com a comunidade. Essa experiência oferece conhecimentos elementares sobre o mundo social, além de auxiliar na construção de noções de pertencimento e autoestima.

No entanto, é necessário um olhar crítico em relação às datas comemorativas que acabam sendo incorporadas ao calendário da creche. Há muitas questões a serem problematizadas e consideradas, tais como: o não apelo comercial, a relevância da festividade para a cultura local, o reconhecimento à diversidade existente na comunidade, o tempo a ser investido nos preparativos da celebração etc.

É compromisso da instituição educativa criar modos sustentáveis e condizentes para que as crianças tenham o direito a comemorar seus aniversários e a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa também por meio de comemorações de festas tradicionais regionais e brasileiras. Canções, versinhos, quadrinhas e histórias da tradição oral relacionadas aos festejos populares são oportunidades de a creche promover a interação entre adultos e crianças para conversar, cantar e narrar histórias. “Até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados” (CARPENTIERI *et al.*, 2011, *apud* BRASIL, 2019, p. 23).



### Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa

- Nossas crianças têm direito a desenvolver sua autoestima.
- Meninos e meninas têm os mesmos direitos e deveres.
- Nossas crianças, negras e brancas, aprendem a gostar de seu corpo e de sua aparência.
- Respeitamos crenças e costumes religiosos diversos dos nossos.
- Nossas crianças não são discriminadas devido ao estado civil ou à profissão de seus pais.
- A creche é um espaço de criação e expressão cultural das crianças, das famílias e da comunidade.
- Nossas crianças, de todas as idades, participam de comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira: carnaval, festas juninas, natal, datas especiais de nossa história.
- Nossas crianças visitam locais significativos de nossa cidade, sempre que possível: parques, museus, jardim zoológico, exposições.
- Nossas crianças visitam locais significativos do bairro, sempre que possível: a padaria, uma oficina, a praça, o corpo de bombeiros, um quintal.
- Estimulamos os pais a participar ativamente de eventos e atividades na creche.

*Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* 2009. p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>.

Acesso em: 30 jun. 2020.

## Comemorando os aniversários

“Comemoramos os aniversários de nossas crianças.” Esse é um dos critérios que atende ao direito à atenção individual das crianças (BRASIL, 2009c). Celebrar o aniversário das crianças é, na cultura da maior parte dos brasileiros, uma festividade importante. Desse modo, constitui-se como momento privilegiado para que as crianças construam noções iniciais sobre a idade e uma autoimagem positiva, pois se percebem especiais quando colegas e adultos da creche dedicam tempo para voltar-se ao aniversariante. Também é oportunidade de desenvolvimento para os colegas que não estão aniversariando no dia, pois aprendem a reconhecer no outro algo que compartilham – a mudança de idade –, em um momento de convivência afetiva. A atenção, o cuidado, o carinho e a socialização estão entre os aspectos formativos das estruturas cognitivas e psicossociais da criança.

Na creche, espaço privilegiado de convivência social e de encontro da diversidade, os aniversários de adultos e crianças costumam ser festejados de diferentes formas. Há lugares em que a própria creche prepara um bolo e o momento para cantar *Parabéns a você* é no dia do aniversário; em outros, os familiares levam o bolo; há, ainda, locais em que ocorre uma comemoração única para os aniversariantes do mês. Entendemos que, independentemente da organização que a creche fará, é importante garantir que cada criança possa ter a comemoração para festejar a alegria da nova idade.

Um bolo especialmente feito para a criança aniversariante é uma declaração de que ela é única, importante e que a sua vida merece ser celebrada. As velinhas compõem o clima de festejo e oferecem a materialidade que marca a idade: “Agora eu tenho três anos!”

A mesa arrumada, com uma bela toalha, e os colegas a postos para cantar *Parabéns a você!*



ACERVO DOS AUTORES

### Trilhando

- Marcar no calendário da sala os aniversariantes do mês, contar e anunciar, ao longo dos dias, o número de dias faltantes para cada celebração.
- Produzir com crianças e famílias desenhos e cartinhas para presentear o aniversariante.
- Comemorar o aniversário de professores(as) e demais profissionais da creche.
- Fazer o bolo do aniversário junto a um grupo de crianças. No Material Digital há fichas que podem ser usadas para o registro da receita do bolo.
- Escolher alimentos e bebidas saudáveis para acompanhar o bolo, como um suco natural de frutas ou um chá das plantinhas do canteiro da creche.

## Celebrando as festividades

Uma estreita parceria com as famílias das crianças permite localizar quais são as festividades que fazem sentido para essa comunidade e de que modo elas são vividas na manutenção e na preservação do patrimônio cultural da região. Creche e família podem organizar pequenos comitês para a organização de alguns momentos festivos no ano, reforçando a ideia de solidariedade e de vida comunitária.



Depois de decidir com as famílias quais festividades serão comemoradas, é importante viver as festas como um ciclo que incorpore os diferentes tempos antes, durante e depois das comemorações: as preparações, o dia do festejo e a construção de memórias, como fotos e vídeos para serem visitados posteriormente.



Veja, no Material Digital, Brincadeiras com palavras: adivinhas, parlendas, quadrinhas.



As celebrações nutrem laços de afeto, preservam a história de nossa ancestralidade e oferecem conhecimentos elementares sobre o mundo social. Organizar com as famílias festividades que fujam da perspectiva comercial é um desafio que pode ser abarcado pela creche na afirmação da potência do encontro genuíno das crianças com os festejos da cultura local, com o conhecimento de histórias, canções, brincadeiras da tradição oral e demais manifestações do seu povo.

Valores cívicos como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade e cooperação podem ser favorecidos no estreitamento das relações com a comunidade e a cultura local e regional, na celebração de festividades e na organização de projetos de valorização do patrimônio material e imaterial da região.



ACERVO DOS AUTORES

Brincadeira do boi: riqueza da nossa cultura popular.

Viver esse tempo alargado de celebração: no planejamento da festividade; na confecção de roupas e ornamentações por crianças, familiares e profissionais da creche; na produção de alimentos típicos por pessoas da comunidade; nas apresentações artísticas de crianças, familiares e grupos locais; são formas de valorizar os povos e os costumes que nos antecederam e que sustentam a cultura das famílias e da comunidade, além de ser momento rico de interação entre crianças e adultos.

Quais são as comemorações tradicionais da comunidade em que a creche está inserida?

### Trilhando

- Acompanhar e avaliar a realização das festividades na relação com a preservação da cultura local e regional.
- Investigar na comunidade do entorno da creche as manifestações culturais que ocorrem ao longo do ano e propor projeto de compartilhamento de saberes, como oficinas de dança e música, confecção de objetos característicos dessas manifestações culturais e cronograma de eventos.

## Acompanhar e avaliar

As relações que bebês e crianças bem pequenas estabelecem com as festividades locais e com a preservação da cultura dependem de oportunidades organizadas pelos adultos para que possam conhecer as manifestações e tradições de sua comunidade. Ao observar essas relações, o(a) professor(a) pode capturar situações que sustentem o replanejamento de propostas.



Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas. No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.



### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas

<b>Itinerário:</b> Celebrando festividades	<b>Grupo:</b> _____	<b>Período de observação:</b> _____
<b>Campos de experiências privilegiados:</b> O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</b> (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Respeita as regras e se envolve nas vivências de celebração das festividades.	_____	_____
Apropria-se das brincadeiras relacionadas às festividades.	_____	_____
Reconhece e utiliza conceitos do tempo para acompanhar a vivência das festividades.	_____	_____

## Narrar histórias e construir memórias

As crianças são sujeitos históricos, situados em um espaço-tempo. Possuem a ancestralidade da espécie humana e as histórias de suas famílias e comunidades, ou seja, desde que nascem entram em uma história e, na vida cotidiana da creche, continuam construindo suas histórias pessoais e coletivas.

Nesse espaço privilegiado de convívio, crianças passam várias horas do dia, sendo muitas vezes a maior parte do seu dia vivenciada na creche. Episódios, falas, descobertas, situações engraçadas e comoventes acontecem cotidianamente. Várias crianças dizem a primeira palavra ou começam a caminhar na creche. Essa vivência comporta o tempo privilegiado das primeiras vezes dos bebês no mundo e dos tempos de repetição, do fazer de novo.

Com o fazer de novo, as crianças aprendem ritualmente: elas recomeçam e repetem as brincadeiras e as histórias, muitas vezes. Com a repetição, apreendem ritmos, incorporam ciclos e, assim, sentem-se mais seguras por experimentar a continuidade dos movimentos, por projetar o conhecido no desconhecido, por vivenciar que as brincadeiras e as histórias não são aleatórias. Isso acalma inseguranças e incertezas, assim como o medo das ausências e das perdas. Com o fazer de novo, o conhecimento é reconhecimento. As repetições são como pulsações. Os ritmos repetidos representam uma forma de apreender e prever o mundo. Os ritmos estão presentes inclusive na hora de desfazer os feitos, a hora que antecede a alegria de recomeçar, o instante inicial do fazer de novo.

(ANTÔNIO; TAVARES, 2013, p. 395-400)

Narrar essas histórias, possibilitando a construção de um registro de memórias, é uma atitude que valoriza esse tempo inicial da vida e visibiliza as infâncias. Muitas são as possibilidades de organizar essas narrativas: o Álbum dos começos e o Mural das preciosidades são exemplos.

## Álbum dos começos

Para as crianças que chegam à cena humana existem infindáveis primeiras vezes: comer, segurar a mão de alguém, descobrir a própria mão, sorrir, gritar, sentar, engatinhar, falar, ver uma formiga, sentir a chuva, mexer na areia, balançar um chocalho, cantar etc. Todas essas ações e sensações, emoções e sentimentos que as acompanham constituem as experiências inaugurais das crianças.

Em um mesmo grupo, é possível haver bebês caminchantes, outros que estão conquistando a marcha e alguns que nunca irão caminhar; alguns que já comem sozinhos e outros que precisam de auxílio; alguns que sobem no banco de madeira do quintal e outros que tentam. O cotidiano na creche é repleto de momentos extraordinários na vida das crianças.

Organizar um caderno de registros – com fotos e escritas – para cada criança, com suas primeiras vezes, é oferecer uma perspectiva que narra o seu começo de vida. Como estratégia de registro é possível ter uma ficha para cada criança e acompanhar: primeira caminhada, primeira vez que dançou, primeira brincadeira com tinta, entre outras. Confira no Material Digital o Álbum dos começos.



ACERVO DOS AUTORES

Uma das grandes conquistas dos bebês é a aquisição da marcha. Ficar em pé e caminhar muda a forma como veem o mundo e interagem com ele. Com outros pontos de vista e com as mãozinhas que serviam de apoio para se locomover agora liberadas, eles estão prontos para outras ações. Registrar esses primeiros passinhos é um presente para a memória de crianças e suas famílias! Olhem, ela aprendeu a caminhar!

CONTINUA NA PÁGINA 89

## Trilhando



- Manter fichas de registro de primeiras vezes em local de fácil acesso para cotidianamente completar com os dados das crianças.
- Combinar com os familiares o registro de primeiras vezes ocorridas em casa e o compartilhamento dessas narrativas.
- Imprimir algumas fotografias das crianças e plastificá-las para fixar no chão, parede ou acondicioná-las em um cesto de modo que possam ser constantemente vistas e manuseadas pelo grupo.



## Mural de preciosidades

Meritxell Bonas, pedagoga catalã, escreve:

Chega um dia em que descobrimos, com os olhos emocionados e expressão de surpresa, que as crianças são incansáveis produtoras de maravilhas. É aí que descobrimos a necessidade, ou mesmo, o dever de tornar público o que nos acontece.

(BONAS *apud* MELLO *et al.*, 2017, p. 77-83)

Para visibilizar os movimentos e histórias cotidianas de um grupo pulsante que cotidianamente vive inúmeras conquistas, sugere-se um mural que fique próximo à sala. É importante que ele seja fixado em altura que permita a visualização das crianças e dos adultos, com registros – fotos e escritas – de situações corriqueiras, como uma conversa das crianças, uma brincadeira, falas curiosas, perguntas, gestos, enfim, um apanhado de preciosidades de bebês e crianças bem pequenas.



ACERVO DOS AUTORES

As crianças se identificam no mural, apontam, sorriem: “Olha, sou eu aqui!”

Visibilizar as crianças e suas histórias possibilita que construam uma imagem positiva de si. Dignifica um cotidiano de pequenas e grandes conquistas e possibilita que outras pessoas também tenham seus olhares sensibilizados ao que acontece na creche, às conquistas das crianças e, também, ao próprio trabalho pedagógico realizado. Achar uma pedrinha no quintal, apontar para um passarinho, conseguir fazer um empilhamento, subir alto no escorregador, ninar bonecos e bonecas são cenas de um cotidiano extraordinário de bebês e crianças bem pequenas.

## Trilhando



Convidar as famílias a participar da composição dos murais, mandando fotos e informando ao(a) professor(a) os acontecimentos e falas das crianças. É importante orientá-las quanto à finalidade do registro de situações de conquistas e curiosidades. Não se trata de um mural de fotos produzidas e posadas, mas de registros de situações espontâneas do cotidiano.



Compor murais com as crianças, em que elas escolhem as fotografias, rememoram os momentos vividos e o(a) professor(a) atua como escriba.



Criar coleções de elementos escolhidos pelas crianças, como brinquedos, desenhos, elementos da natureza, livros preferidos do grupo etc.

## Despedir-se das crianças

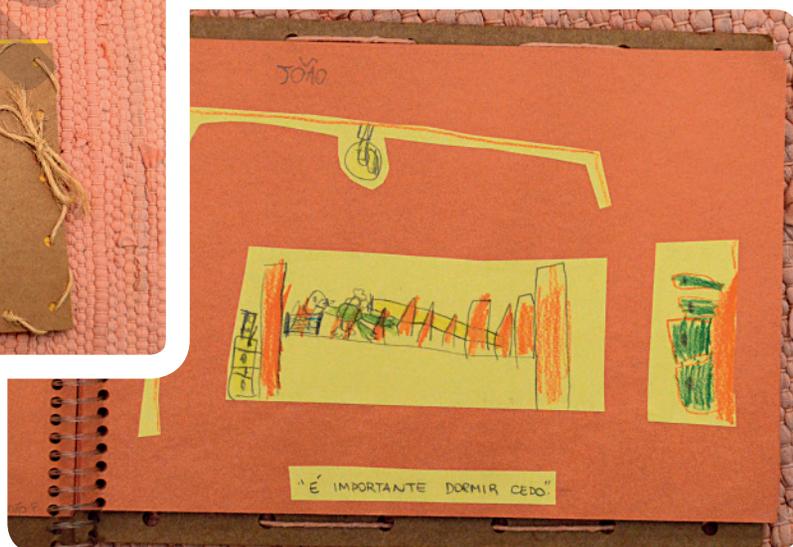
As crianças vivem na creche o tempo privilegiado dos primeiros mil dias, tempo considerado como uma grande janela de oportunidade para o desenvolvimento dos seres humanos. Esse tempo fantástico vivido na creche com a intensidade das primeiras vezes e do fazer de novo oferece às crianças um bom começo nesse mundo. Mas a caminhada continua e a próxima etapa é a pré-escola.

Assim como é importante planejar a chegada de bebês e crianças bem pequenas na creche, pois se entende esse período como um tempo muito delicado para o estabelecimento dos primeiros vínculos, é igualmente importante planejarmos as despedidas das crianças e sua transição para a pré-escola. Esses tempos são mais bem vividos quando há um planejamento que sustente algumas condições que tragam segurança e apoio emocional para os sujeitos envolvidos.

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



A construção de álbuns e livros materializa memórias e valoriza o tempo vivido na creche.



## Indo para a pré-escola

Para algumas crianças, ir para a pré-escola significa somente mudar de grupo na mesma instituição; já para outras implica passar a frequentar um novo grupo em uma nova instituição. Para a criança bem pequena isso pode gerar expectativas e sentimentos diversos: euforia, alegria, mas também medo e ansiedade; afinal, é um mundo novo que se descortina.

As famílias também ficam sensibilizadas com esse processo. Alguns encaminhamentos podem tornar mais tranquilo o momento de despedir-se de crianças e de suas famílias e fazer a transição:

- **conversar com as famílias**, ao longo do último semestre que os filhos permanecerão na creche, em reuniões e encontros formativos, abrindo espaço para que compartilhem suas dúvidas e expectativas;
- **realizar levantamento** com as famílias e órgãos competentes para verificar em quais instituições as crianças farão a pré-escola;
- **articular comunicação** com os docentes da pré-escola para conversar sobre as crianças; e, se possível, fazer uma visita à nova escola;
- **organizar portfólios** que visibilizem os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças para serem compartilhados com a próxima instituição;
- **prever momentos de despedida** com as crianças e suas famílias ao longo dos últimos meses: piqueniques, tardes brincantes, café da manhã no quintal, momentos de leitura e contação de histórias etc.;
- **prever momentos de reencontro** quando as crianças já estiverem na pré-escola. A creche pode manter esses encontros como prática, como uma tarde no quintal, para as crianças que já frequentaram a instituição.



ACERVO DOS AUTORES

O piquenique é sempre um bom pretexto para conversas descontraídas e brincadeiras entre crianças, famílias e profissionais da creche. O clima informal e o tempo alargado aproximam e dão espaço para as manifestações de afeto. É um momento que propicia conversas mais longas e trocas de experiências, expectativas, alegrias e preocupações das famílias. Os piqueniques podem acontecer tanto nos períodos em que as crianças ainda estão na creche, quanto posteriormente, quando já estão na pré-escola e têm a oportunidade de se reencontrar.

### Trilhando



• Confeccionar o livro das memórias do grupo, com fotografias das crianças, nomes completos, registros de falas, entre outras anotações.



• Plantar com as crianças canteiro e colocar uma placa com o nome do grupo e o ano para que esteja simbolizada sua passagem pela creche.



• Orientar as famílias sobre a importância de conversar com seus filhos, auxiliando as crianças a reconhecer e nomear sentimentos e expectativas, expressando-se oralmente.

Outras transições dentro da creche merecem atenção e planejamento cuidadoso por parte dos(as) professores(as) e equipe gestora, como o início do ano letivo – aspecto abordado no itinerário **Chegando à creche** –, as transições entre os grupos, como a ida do berçário para outros grupos, e entre as diferentes propostas e situações cotidianas – aspecto abordado no itinerário referente à constituição dos **Ritos cotidianos** para as transições.

### Os itinerários, a PNA e a BNCC

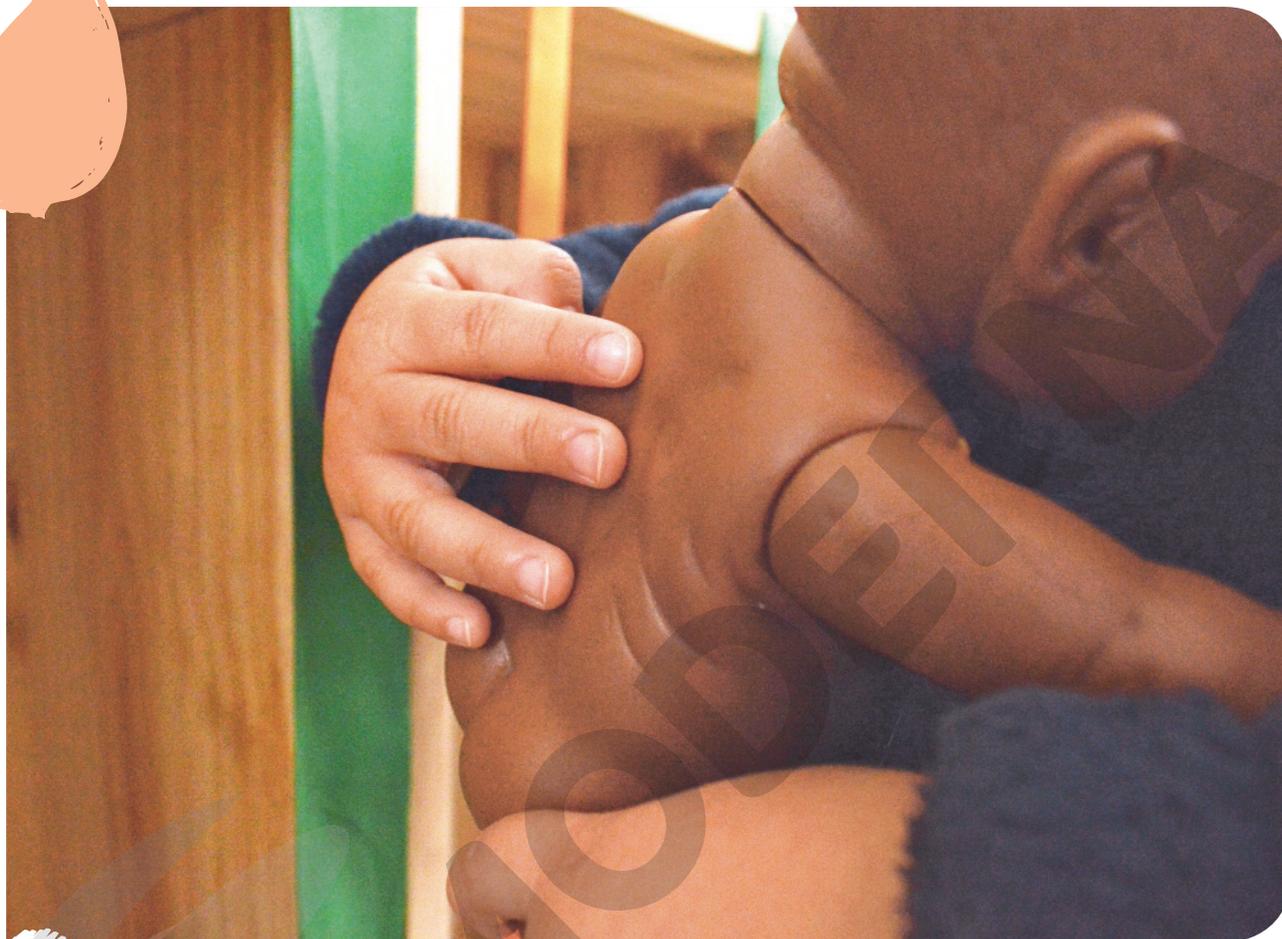
Itinerários pedagógicos	PNA	BNCC – Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
<b>Chegando à creche</b>	Literacia familiar Literacia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO03) (EI01EO06)	(EI02EO03) (EI02EO06)
<b>Ritos cotidianos</b>	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO06)	(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03) (EI01CG04)	(EI02CG01) (EI02CG04)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET06)	(EI02ET06)
<b>Tempos cotidianos</b>		O eu, o outro e o nós	(EI01EO04) (EI01EO05) (EI01EO06)	(EI02EO04) (EI02EO05) (EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG04)	(EI02CG04)
<b>Tempos dos trajetos</b>	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO05) (EI01EO06)	(EI02EO05) (EI02EO06)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET06)	(EI02ET06)
<b>Comemorando os aniversários</b>	Literacia Literacia familiar Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO06)	(EI02EO02) (EI02EO03)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET06)	(EI02ET04) (EI02ET06)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF01)	
<b>Celebrando as festividades</b>	Literacia Literacia familiar Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO06)	(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03)	(EI02CG01)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET06)	(EI02ET06)
<b>Álbum dos começos</b>	Literacia Literacia familiar Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO01) (EI01EO02) (EI01EO04)	(EI02EO01) (EI02EO02) (EI02EO04)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET06)	(EI02ET06)
<b>Mural de preciosidades</b>	Literacia Literacia familiar Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO01) (EI01EO02) (EI01EO04)	(EI02EO01) (EI01EO02) (EI02EO04)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET06)	(EI02ET04) (EI02ET06)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF01)	
<b>Indo para a pré-escola</b>	Literacia Literacia familiar Numeracia	O eu, o outro e o nós		(EI02EO02) (EI02EO04)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		(EI02ET06)

Os itinerários apresentados neste capítulo privilegiam alguns campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Todavia, dependendo das relações educativas estabelecidas nos grupos, da experiência subjetiva de cada criança com as propostas e do encaminhamento do(a) professor(a), outros campos de experiências podem estar implicados. Da mesma forma, outras possibilidades de trabalho com literacia e numeracia podem surgir.

# 5

## Imaginar e brincar no mundo

ACERVO DOS AUTORES



Imaginando o mundo com os repertórios cotidianos.

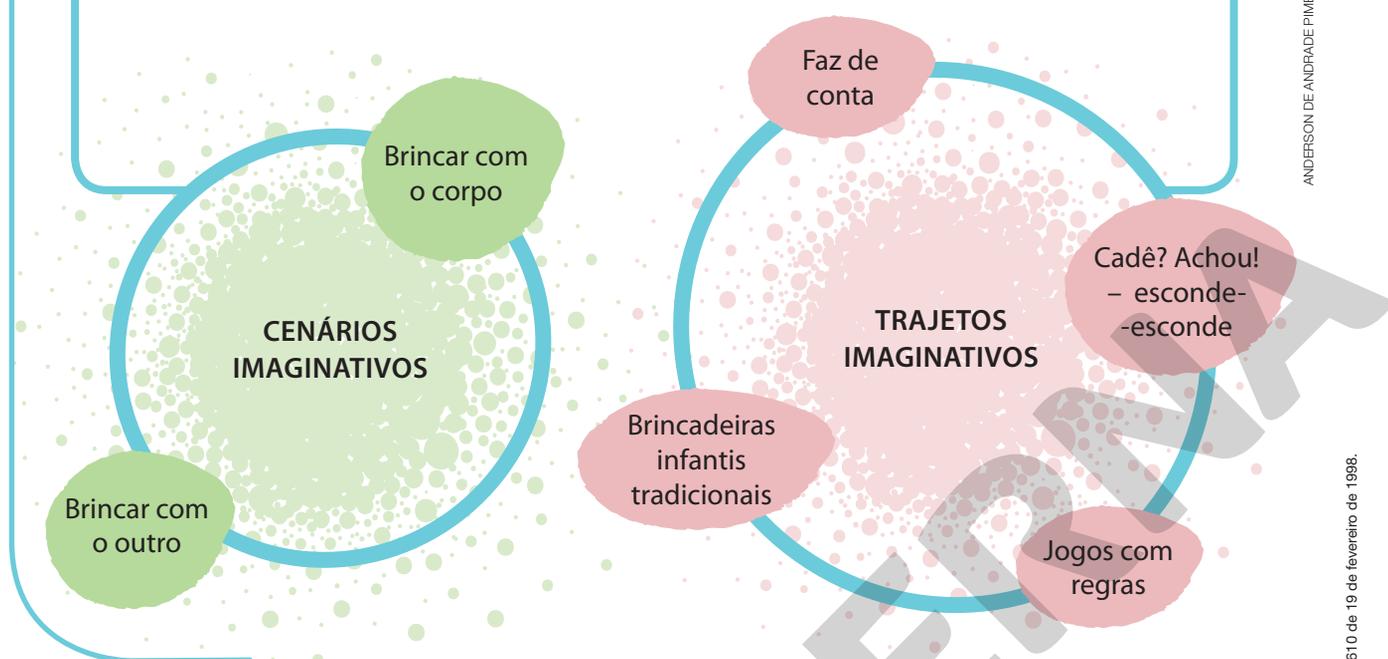
Este capítulo tem o objetivo de apresentar parâmetros de reflexão e ação para o(a) professor(a) organizar **itinerários pedagógicos** que se configuram como **oportunidades à imaginação** e ao fluir do potencial criativo das crianças. Os itinerários visam também oferecer aos bebês e às crianças um pequeno repertório de práticas culturais que enriqueçam sua experiência do brincar na creche, bem como propiciar a percepção de seu entorno de vida.

As oportunidades de imaginação estão organizadas em:

- **Cenários imaginativos:** consideram o imaginário de bebês e crianças bem pequenas como conteúdo de suas vivências, a fim de compor cenários cotidianos que os instiguem a imaginar e brincar. O(a) professor(a) observa, registra e repropõe cenários que promovem continuidades e também apresentam novidades a serem apropriadas, interpretadas e inseridas nos modos de brincar.
- **Trajetos imaginativos:** consistem em propostas para fomentar a imaginação e a brincadeira entre sujeitos. Nessas situações, o(a) professor(a) apresenta modos de brincar, garantindo as condições para que as próprias crianças criem seus padrões de brincadeiras.

## Itinerários pedagógicos – Estrutura de oportunidades

### CRIANDO OPORTUNIDADES À IMAGINAÇÃO



No capítulo estão sinalizados trechos que configuram oportunidades de trabalho com os conceitos literacia e numeracia. O capítulo traz, ainda, pautas para acompanhamento e avaliação dos itinerários pedagógicos e, ao final, um quadro-síntese que os relaciona aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

## Criando oportunidades à imaginação

Desde bebês, a “captura” do mundo pelas crianças ocorre pela imaginação, que é a capacidade de representar na mente objetos e vivências por meio dos sentidos. Nos gestos e nos modos de interagir e se relacionar, a criança expressa suas percepções e as interpreta pelo ato do brincar – atividade típica do período da infância que se estende por toda a vida.

Toda atividade criadora se alimenta da imaginação e, ao mesmo tempo, a produz. Em bebês, vemos a experiência de domínio do próprio corpo se constituir por suas iniciativas na mão que se move, abre, alcança, toca e segura objetos e os deixa escapar, para então pegar de novo, repetir o gesto, até que sua intenção tenha êxito. A descoberta de si nos primeiros meses de vida do bebê envolve as origens do brincar.

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

Sobre o mecanismo da imaginação criativa, Vigotski reafirma que nesse processo estão as percepções externas e internas, as quais compõem a base de nossa experiência.

O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com base no qual, posteriormente, será construída a sua fantasia (VIGOTSKI, 2009, p. 36).

O entorno do bebê, que contempla o mundo físico e social, o envolve por inúmeros aspectos, os quais influenciam suas iniciativas de interação e reação ao meio – sons, temperaturas, cores, presença de adultos e outros bebês ou crianças maiores –, enquanto a ausência desses aspectos pode provocar-lhe sensação de vazio ou lacunas que somente poderão ser preenchidas por meio da sua capacidade de imaginar. Por exemplo, a fala do adulto, ainda que incompreensível linguisticamente, é marcada por tonalidades e repetições perceptíveis pelo sentido da audição.

Brincar, conversar, contar histórias, cantar e passear com as crianças são atividades importantes para o desenvolvimento, pois nutrem os pequenos de imagens, ou seja, são oportunidades de criar vínculo e demonstrar afetos.

No encontro cotidiano do bebê com adultos de referência ocorrem situações similares, como quando o(a) professor(a) o alimenta, troca, banha, acalenta seu sono, desloca-se com ele pelo ambiente, lhe apresenta um objeto e o provoca a novas interações. Entre a repetição e o inusitado, o bebê busca referências, captura impressões, é impregnado de sensações e emoções.

Nessa dinâmica podemos identificar a sinergia que implica o bebê com o adulto em um diálogo tônico-afetivo de provocações e reações: o olhar que captura o olhar; a ação repetitiva que desencadeia a ação responsiva; cócegas-sensação-riso-cócegas-sensação-riso. Escutar a palavra que o embala provoca no bebê reações guturais – choro, grito, balbúcio, riso. Assim, interpretamos expressões dos bebês como pistas de uma memória vivida e remota. Repetir a ação, esperar, reagir e então sorrir preenchem o vazio de um mundo desconhecido e ainda indecifrável, constroem sentidos ou indícios do brincar.

Segundo Winnicott (2014, p. 162):

[...] as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados.

Assim, os bebês adquirem experiência brincando e fantasiando – oportunidade de desenvolver a capacidade criadora por meio da vivência cotidiana. Tudo o que o bebê vive e concretiza como consequência do gesto e da ação constitui sua experiência. Desenvolvendo sua capacidade motora, amplia as possibilidades interativas, enquanto as sensações despertadas nas vivências se intensificam, produzindo percepções sobre aquilo que ele não domina, como a linguagem verbal, as imagens visuais, os sentimentos manifestados pelos outros. Tudo o que não se materializa concretamente se torna elemento da imaginação do bebê. Portanto, ação e imaginação constituem repertórios intrínsecos da brincadeira.

## Cenários imaginativos

Se considerarmos os diferentes cenários habitados na creche – sala de referência, solário, pátio coberto, quintal etc. –, cada um deles representa um conjunto de elementos concretos (materiais e humanos), assim como aquilo que envolve e está entre esses elementos. Ou seja, a atmosfera do lugar, o que acontece no âmbito das relações, também nutre e configura campo fértil para a imaginação.

Nesse sentido, destacamos a importância de tornar a creche um ambiente acolhedor, agradável e bonito, onde as crianças sintam a força do afeto nas relações, o bem-estar proporcionado pelo cuidado delas e pelo próprio ambiente e, por fim, a beleza como referência estética.



BRUNA ASSIS BRASIL

Veja, no Capítulo 3, o tópico “Cesto de Tesouros”.

Especialmente na primeira infância, a aprendizagem é fortemente influenciada pelo meio onde a criança se encontra e com o qual interage. Ela aprende no ambiente onde se dão seus relacionamentos, o que afeta todos os aspectos de seu desenvolvimento.

Para garantir experiências significativas aos bebês e às crianças bem pequenas, a ambientação de cenários de imaginação deve possibilitar que eles construam a

autoimagem por meio da vivência e desenvolvimento de suas capacidades. Nesse sentido, o(a) professor(a) prepara cenários em que se enfatize o **brincar com o corpo** e se evidencie o **brincar com o outro**, disponibilizando objetos culturais que marcam as rotinas de práticas compartilhadas, como momentos de atenção pessoal, situações de interação com materialidades, interações entre pares.



Apropriando-se dos elementos da cultura.

### O valor da autoestima em ambientes que promovem a igualdade racial

A construção da imagem de si começa nas primeiras relações de afeto que o bebê e a criança bem pequena constroem com adultos de referência e parceiros de mesma idade. A atitude do(a) professor(a) de valorização das características pessoais de cada criança fortalece a percepção que ela tem de si. Assim, torna-se fundamental que a ambientação dos cenários enfatize referências culturais por elementos diversos e tipos étnicos representados em imagens e brinquedos, possibilitando que todas as crianças possam reconhecer-se, expressar seu potencial, suas habilidades e curiosidades e, com isso, construir uma autoimagem positiva.

Educar para a igualdade racial na Educação Infantil significa ter cuidado não só na escolha de livros, brinquedos, instrumentos, mas também cuidar dos aspectos estéticos, como a eleição dos materiais gráficos de comunicação e de decoração condizentes com a valorização da diversidade racial (SILVA; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 20).

Dentre as oportunidades que os cenários imaginativos podem oferecer, destacamos:

1. **Valorização da linguagem e seus sentidos:** uso de palavras para nomear ações, registros escritos e imagens, documentando vivências compartilhadas pelo grupo; rodas de música, histórias e brincadeiras (parlendas, versos) para apresentar temas e personagens que passam a compor os repertórios das crianças e fomentam a literacia emergente.
2. **Provocação lúdica:** disponibilização de elementos que favoreçam brincadeiras de repetição (bolas, chocalhos, garrafas sensoriais), objetos-brinquedo, como bonecas e bonecos, animais de pano, carrinhos de madeira com roda (pequenos para manipular com uma mão e grandes para carregar e puxar), elementos naturais, entre outros. A manipulação de objetos concretos de diferentes tamanhos e formas é uma boa oportunidade para a numeracia emergente.



Veja, no Material Digital, Brincadeiras com palavras: adivinhas, parlendas, quadrinhas.





- 3. Comunicação:** nos momentos de atenção pessoal, o(a) professor(a) utiliza palavras, gestos e ações que indicam ao bebê sua intenção, enquanto este corresponde com seus recursos – olhar, movimento dos membros, choro e vocalizações –, constituindo assim um diálogo em que ambos interagem, relacionando a iniciativa do outro como um código a ser interpretado.
- 4. Organização emocional:** por meio da regularidade no cotidiano de momentos que atendam aos bebês e às crianças bem pequenas em relação a suas necessidades básicas para as quais dependem do adulto (alimentação, troca de fraldas e descanso), em situações que promovam sua movimentação (essencial para o desenvolvimento e autonomia), assim como interações com pares, quando necessitam de apoio para melhor se expressar. Evidências científicas têm enfatizado cada vez mais o componente emocional na aprendizagem – daí sua importância nos processos educacionais.

## A descoberta do próprio corpo pelo brincar

É um momento emocionante quando o bebê descobre pela primeira vez sua mão e mais tarde, atento, dedica seu tempo a observá-la. No início percebe sua mão quase por casualidade e, por um tempo, tende a perdê-la de vista com muita facilidade. Logo a mantém à vista durante períodos maiores, seguindo seus movimentos com a cabeça e os olhos. Cada vez mais a experiência do movimento e do olhar vão se unindo. Gradualmente, aprende a coordenar os movimentos dos braços, mãos e dedos enquanto os acompanha visualmente (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p. 20).

Nesse processo, a busca do bebê pelo domínio de si se confunde com a do domínio do entorno. Para contemplar essa busca, Kálló e Balog (2017) destacam o “espaço da brincadeira” – uma zona protegida sobre piso de madeira. Os bebês caminchantes e as crianças bem pequenas podem se lançar a brincar por todo o espaço da instituição ou da casa.

Éva Kálló e Györgyi Balog, importantes colaboradoras de Emmi Pikler no Instituto Lóczy-Emmi Pikler, em Budapeste, Hungria, são autoras do livro *As origens do brincar livre*.

Como objeto apropriado para provocar o bebê em sua movimentação, Kálló e Balog (2017) recomendam um **pano de algodão** com dimensões de 35 cm X 35 cm e cor viva. Também é interessante que o pano contenha bolinhas brancas, o que pode chamar mais a atenção do bebê, cuja visão, nos primeiros meses de vida, é mais periférica. Por isso ele percebe melhor as formas e os contornos; daí o contraste de duas cores.



Outros objetos também podem provocar a busca do bebê por novas posturas.

O movimento livre é a condição para que o bebê possa se aprimorar no intento de dominar sua capacidade de realizar gestos, ações e produzir, a partir de si, uma intervenção no meio, como quando tenta alcançar um objeto próximo dele. Cada vez mais experiente, com diferentes estratégias e posturas, ele desenvolve o equilíbrio em ações de dominar o corpo. Conforme sua capacidade motora se amplia, passa a caminhar e a criar outros parâmetros de movimentação. Surgem as brincadeiras de correr, pular, subir e descer, andar em cima, passar por dentro, rolar na grama. Seja em salas amplas, com mobiliário ou módulos que propiciem a atividade motora, seja em ambientes externos, como pátio ou quintal, o(a) professor(a) pode organizar cenários que convidem à ação imaginativa, o que permitirá à criança lançar-se em desafios para experimentar sua potencialidade de expandir os movimentos do seu corpo.

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar a imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora (PIORSKI, 2016, p. 19).

No quintal as crianças se entregam às investigações e, devido à curiosidade que os elementos naturais despertam – manipular formas, tatear texturas, sentir as sensações que esses elementos provocam e produzir efeitos a partir deles –, criam imagens e relacionam seus repertórios de vida. Assim, esses elementos constituem materialidades do brincar (PIORSKI, 2016), com as quais as crianças interagem e podem permanecer por um bom tempo envolvidas.

A imaginação, na criança, é como semente, que, em contato com a água, sai de sua latência, inibe os hormônios anticrescimento e inicia um poderoso processo elétrico, que acorda informações genéticas antiquíssimas com a função de reproduzir, proliferar, manter-se fiel à vida e à sua originalidade (PIORSKI, 2016, p. 26).

A natureza também oferece possibilidades ao imaginário das crianças, enriquecendo seu repertório de conhecimentos na apropriação das características físicas – forma, cor, aroma, volume, textura – desses elementos, as quais podem ser relacionadas a práticas culturais.

Podemos pensar o quintal como um cenário de oportunidade à imaginação primordial, a ser oferecido cotidianamente a bebês e crianças bem pequenas, sob condições que lhes permitam interagir e brincar plenamente.



Interações na natureza permitem compartilhar saberes.



ACERVO DOS AUTORES

## Brincar com o corpo

No Capítulo 2 apresentamos a “Ambiência mediadora” como uma estratégia que pode contemplar o cenário previsto para os bebês.

Um ambiente agradável, que favoreça o uso de roupas leves, em chão firme, preferencialmente de madeira, promove a movimentação dos bebês para que percebam seu corpo inteiro esticado no piso aderente. Para isso, a temperatura e textura adequadas do piso são essenciais, a fim de garantir que o movimento de mãos, pés, joelhos se efetive.

Os cenários criados para promover a movimentação livre de bebês também constituem oportunidade de fomentar sua imaginação, favorecendo o brincar com o corpo.



ACERVO DOS AUTORES

Quando o bebê está deitado no chão de barriga para cima, o adulto permanece próximo, mantendo a conexão com o olhar e palavras de tom suave para lhe transmitir a segurança de sua presença. Acompanha os gestos, o olhar e as iniciativas de movimentação do bebê, observando e registrando sempre que possível. Pode colocar próximo ao bebê um pano de algodão, que, ao ser percebido, o faz se movimentar e voltar a cabeça para olhar o objeto, esticar o braço e a mão, trazendo o tecido para si e gerando sensações, além de provocar efeitos de aparecer e desaparecer.

Grupo de idade (bebês)		
Até 3 meses	Entre 3 e 4 meses	Em torno de 5 meses
Descoberta das mãos: movimentos iniciais de abrir e fechar, desaparecer e voltar a aparecer.	Objeto no entorno próximo: o olhar nota o objeto e tenta alcançá-lo com movimentos incertos.	Domínio do objeto com as mãos: pega o objeto deliberadamente e o manipula.

Tabela criada com referência em KÁLLÓ; BALOG, 2017.

No quintal, as crianças experimentam as irregularidades do terreno. Para provar sua potência, podem subir, descer ou sentar em declives, equilibrar o corpo, moldar-se na grama e na terra. Inspeccionam o entorno e encontram inúmeros elementos: galhos, sementes, folhas...

Narram seu imaginário entre a gestualidade que busca precisão e domínio sobre o objeto natural e as possibilidades do seu brincar.

Gestualidade que narra o imaginário.

CONTINUA NA PÁGINA 100



ACERVO DOS AUTORES

## Trilhando

Veja, no Capítulo 3, “Cesto de Tesouros” e, no Capítulo 6, “Passeando na natureza”.



- Disponibilizar objetos a certa distância do bebê, de acordo com seu desenvolvimento e conquistas pelo movimento livre, esforço e intencionalidade, os quais contribuem para a ampliação de sua capacidade de deslocar-se ao tentar alcançar objetos (bola, animais emborrachados ou bonecos de pano).
- Favorecer os bebês na experimentação dos objetos que manipulam, enriquecendo seu repertório de vivências com diversidade de formatos, texturas, entre outros aspectos.
- Valorizar o brincar que se concretiza como um diálogo entre corpo e objeto, mediado pela percepção e alimentado pelo imaginário, sem interromper as ações manifestas por bebês e crianças bem pequenas em suas iniciativas.
- Oferecer a possibilidade de ampliação da relação com a natureza pelo convite de coleta de elementos (folhas, galhos, sementes, frutos etc.).

## A relação com o outro no brincar

A vivência na creche em situações cotidianas, como os momentos de atenção pessoal, alimenta de matéria-prima o imaginário infantil, constituindo repertório da experiência concreta das crianças que ressurge em suas brincadeiras. Nas interações entre bebês, eles se provocam mutuamente em termos de potencialidades similares, como espelho da ação, reproduzindo, cada um a seu modo, gestos, sonoridades, intenções. Assim, constroem aos poucos diálogos com o corpo que se transformam em situações partilhadas, as quais vão constituir as primeiras brincadeiras.

Nesse sentido, Winnicott (2014, p. 163) afirma que “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e, assim, propicia o desenvolvimento de contatos sociais”. Isso está relacionado ao processo de conhecimento do bebê e da criança bem pequena de si e do mundo, o que se concretiza, por manifestações diversas do imaginário, em encontros, fazeres e brincares entre si e seus pares e também em interações com elementos da cultura. Essa construção de saberes e práticas culturais pode ser observada inicialmente pelas tentativas de aproximação e demarcação de limites com o corpo, modo pelo qual vivenciam suas potencialidades.



Jogos corporais dos bebês na sala.

As relações entre pares são favorecidas quando o ambiente propicia movimentos amplos. Por exemplo, no quintal, quando uma criança se deita para olhar as nuvens e outra se aproxima e se deita também, sobrepondo parte do seu corpo ao corpo da primeira, se amontoando e rolando. Geralmente esses jogos corporais perduram até que, entre risos e conflitos, o sentido que constroem sobre os limites de si próprios as satisfaça. Então, se lançam a outras possibilidades interativas e de compartilhamento de interesses comuns.



ACERVO DOS AUTORES

Imaginação e brincadeira:  
modos de interpretar o mundo.

Desde muito pequenas as crianças criam modos de interpretar o mundo que transitam da sua imaginação a uma compreensão plausível para sua experiência. Assim surgem as primeiras iniciativas dos modos de agir que envolvem a cultura de pares, da qual ocorrem aprendizados importantes e significativos pela observação do outro e sua interpretação, incluindo, em situações de experimentação, a repetição de gestos e ações.

Segundo William Corsaro (2011, p. 31), “o termo **interpretativo** abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”, o que significa dizer que, ao trazer para a brincadeira uma referência de ação ou papel social observado em seu meio, a criança o faz interpretando, o que consistirá em uma contribuição ativa para a produção e mudança cultural. Portanto, o conceito da **reprodução interpretativa** (Corsaro, 2011) define a participação da criança no brincar para além da ideia de imitar os adultos. Conforme as crianças exercem sua capacidade de representação simbólica, fazem-no reproduzindo aspectos observados, como o gesto do adulto no momento de ninar, modo de uso de utensílios para alimentar, sons, palavras ou enunciados para definir ações, como “Vamos passear!”. Desse modo, as crianças reproduzem o que observam, mas sempre agregam algo que está relacionado a sua experiência pessoal e repertório criativo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Professor(a), confira no documento citado outros critérios para que se garanta o acesso à brincadeira e observe, no cotidiano com as crianças, como eles estão sendo atendidos.

Refleta sobre as condições da sua instituição e procure pensar formas para garantir, ampliar ou melhorar esse compromisso com os bebês e as crianças bem pequenas.

## Nossas crianças têm direito à brincadeira

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos.
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças.
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada.
- As rotinas da creche são flexíveis e reservam períodos longos para as brincadeiras livres das crianças.

[...]

(BRASIL, 2009c, p. 14)



Cenários que permitem compartilhar saberes.

## Brincar com o outro

O brincar com outra criança, como cuidar de bonecas e bonecos, envolve a cumplicidade de compartilhar e também a possibilidade de aprender a fazer algo que ela realiza com certa destreza.

Uma vez que esse interesse se manifeste, o adulto pode disponibilizar elementos para simular o real, como caixas de sapato, almofadas e cobertores pequenos, redes em miniatura penduradas, bercinho de madeira, entre outros.

Os cenários de vida coletiva promovem modos diferenciados de interação e brincadeira, que os configuram como lugar preenchido de sentidos e significados. Na sala de referência, o(a) professor(a) pode dispor elementos ou ambientar microcenários com cestas e prateleiras, contendo bonecas e bonecos, acessórios e outras materialidades. Essas escolhas decorrem das observações e dos registros feitos em relação aos interesses manifestados pelo grupo, como também consideram a comunidade de pertencimento cultural das crianças.

As primeiras iniciativas de brincar com o outro podem ser observadas quando uma das crianças realiza uma ação conhecida ou reconhecida por outra, que olha, fica ao lado fazendo igual, até surgir um convite com olhares e gestos. Assim, aos poucos, o interesse comum por algo se constitui em uma oportunidade de fazer com o outro.



No quintal, as crianças utilizam baldinhos, paginhas, gravetos, sementes, areia, pedra. Revivem e criam enredos relacionando suas vivências. Fazem “a sopa” e tentam misturar areia, pedra, folhas. Experimentam outros elementos, riem e começam tudo de novo.



Veja imagens no Material Digital.

### Trilhando

- Favorecer que os bebês se aproximem entre si, seja em função de objetos de mesmo interesse, seja pela possibilidade de experimentar desafios.
- Disponibilizar elementos relacionados aos repertórios conhecidos das crianças – painelinhas, bonecos, bonecas etc. – para que exerçam sua autonomia em relação a conteúdos de vida que tentam compreender.
- Apresentar nos microcenários representações de imagens e pequenos escritos com elementos das vivências cotidianas para que as crianças possam relacionar e elaborar suas interpretações – obra de arte de criança brincando, registro de canção ilustrada, receita com representação de palavras e números, papéis de diferentes tamanhos com riscantes para experimentarem a escrita emergente.





No Material Digital apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

## Acompanhar e avaliar

Ao observar a maneira como as crianças interagem a partir de si na relação com o mundo, os objetos e seus pares, o(a) professor(a) captura indicativos de conquistas, saberes e interesses delas. Acompanhando os processos vividos no grupo, ele(a) pode manter ou replanejar os cenários de imaginação e organizar trajetos imaginativos, enfatizando temas para promover e intensificar os interesses em pequenos grupos.

Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de bebês.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de bebês

<b>Cenário imaginativo:</b> Brincar com o outro	<b>Grupo:</b> _____	<b>Período de observação:</b> _____
<p><b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social. (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.</p> <p><b>Campos de experiências privilegiados:</b> O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos.</p>		
<b>Indicadores</b>	<b>Observações</b>	<b>Ideias para o replanejamento</b>
Brincam com outros bebês interagindo por meio de gestos, ações e produção de efeitos, adaptando-se ao convívio social.		
Experimentam sua capacidade de interação utilizando estratégias de movimentação ao brincar com o outro.		
Participam de brincadeiras imitando gestos e movimentos de adultos e de outras crianças.		



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Conforme Gilles Brougère (2002), a **cultura lúdica** se constitui em um conjunto de regras e significações do qual as crianças se apropriam brincando ou jogando.



## Trajetos imaginativos

Os trajetos imaginativos são proposições que possibilitam a troca de saberes e vivências com o objetivo de criar oportunidades para fomentar o imaginário das crianças sobre as interações, além de favorecer que elas relacionem sua percepção do mundo a seus conteúdos internos – sentimentos, emoções e entendimentos.

A brincadeira como **cultura lúdica** é aprendida por um ritual de ações que provoca reações, riso, movimentação, linguagem. É comumente apresentada pelo adulto nas interações cotidianas, como em momentos de atenção pessoal, quando ele repete frases afetuosas ao tocar o bebê nos pés e, mediante a sensação de cócegas que provoca, ri e nomeia essa reação ou enuncia repetir a ação. Esse jogo constitui uma importante oportunidade à linguagem como modo de comunicação, por meio da palavra e da ação do adulto que a significa, bem como pela atitude responsiva do bebê, que recebe a informação e devolve uma reação.

A brincadeira de provocar reações também pode ocorrer em momentos no quintal, quando o(a) professor(a) roça uma folha no próprio rosto e depois no braço da criança, que ri e se afasta olhando para ela, como um convite para que repita a ação.

O esconder-se para ser achado também inicia quando o adulto desaparece da visão do bebê e aparece em seguida, o que pode ser feito com o uso de um tecido ou se posicionando atrás da porta ou da cortina. Mais tarde a criança pode realizar por sua própria iniciativa o esconder-se atrás de cortinas de fitas, tendas presas no teto com uma grande abertura que permita entrar e sair facilmente, biombos de placas de madeira com formas vazadas que permitam olhar o outro lado através delas, dando a sensação de invisibilidade.

Frente ao mundo, o homem não é jamais um olho, um ouvido, uma mão, uma boca ou um nariz, mas um olhar, uma escuta, um tato, uma gustação ou uma olfação, ou seja, uma atividade. A todo instante, ele institui o mundo sensorial em que se banha em um mundo de sentidos cujo ambiente é o pré-texto. [...] Não é o real que os homens percebem, mas imediatamente um mundo de significações (LE BRETON, 2016, p. 26).

Esses modos de fazer o corpo desaparecer e aparecer propiciam a criação de imagens mentais daquilo que teria acontecido. São os sentidos sobre o mundo e sobre si que fazem o bebê e a criança bem pequena agirem. As consequências dessas interações em um **mundo sensorial** lhes provocam a criar novas possibilidades de conexão e a comunicar-se com o outro.

A criança aprende, assim, a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando (BROUGÈRE, 2002, p. 22).

As oportunidades para provocar reações lúdicas que propiciarão às crianças imaginar e relacionar sua percepção do que o ambiente traz como realidade dependem de condições que implicam a ação do(a) professor(a). Assim, propõe-se a criação de elos de ligação entre o vivido pelos bebês e crianças bem pequenas nas relações cotidianas e em situações compartilhadas da rotina, nos espaços de vida coletiva. As ações cotidianas que a criança presencia e das quais aos poucos se apropria como fazeres da cultura compõem os repertórios de suas relações.

Os estudos da sociologia da infância (SARMENTO, 2005) permitem compreender as relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos em seus mundos de vida – na casa e na escola – pela sua capacidade de interpretar o que vivem, tal como denominou Corsaro (2011), por meio da reprodução interpretativa e de comunicar isso em suas brincadeiras.

Para a organização de trajetos imaginativos, é importante considerar:

- espaço físico: cenários cotidianos que propiciem as interações, considerando a movimentação das crianças;
- materialidades: elementos físicos e objetos culturais que favoreçam as interações e a constituição da cultura lúdica;
- tempo: previsto de acordo com o envolvimento explicitado pelo grupo nas ações implicadas;

- modos de interação: o que as crianças realizam e que sugere a permanência ou alteração nos cenários;
- possibilidades de ação docente: interação em momentos de intimidade, de vivência coletiva, compartilhando práticas da cultura lúdica;
- percursos de cada criança: consideração de que a experiência sensorial de cada bebê e criança bem pequena é individual e subjetiva, enquanto a experiência de apropriação da cultura lúdica é determinada pela condição social humana;
- tópico **Trilhando**: possibilidades de continuidade, aprofundamento das relações e ampliação de repertórios. Na captura de indícios que evidenciam o interesse do grupo está o nascimento de projetos.

## Cadê? Achou! – esconde-esconde

Toda relação de intimidade se estabelece pela confiança que a presença do outro transmite. Para o bebê, o corpo do outro é um limite, que ora se distancia, ora se aproxima, dando-lhe medida entre segurança e possibilidade de perceber-se. Nesse contexto se insere um tipo de brincadeira muito comum, cujo sentido está em promover a oportunidade de o bebê compreender sua relação com o outro.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Cadê? Achou!

A sensação de estar detrás do objeto-pano-transparência permite ao bebê perceber a presença do(a) professor(a). Interior e exterior se separam pelo tecido transparente. No silêncio, a palavra do adulto invade todos os sentidos do bebê: “Cadê?”. Então, a palavra esperada: “Achou!!”. E tudo recomeça.

Outros bebês podem se juntar à brincadeira, se olhar e coordenar-se, esperando seu nome ser enunciado pelo(a) professor(a) para aparecer novamente. A brincadeira se torna elo que aproxima parceiros, oportunidade de coordenar movimento, palavra, sensações e imaginário, partilha do riso e satisfação de fazer junto à repetição do aprendido.

Onde mais podemos nos esconder?

CONTINUA NA PÁGINA 106

**Grupo:** Bebês, de 4 meses a 18 meses.

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Ambiente de trocas; sala de referência.

**Tempo:** Cotidianamente, em situações de intimidade; em momentos de convivência do grupo.

**Materialidades:** Vestimenta do bebê; tecidos pequenos; voal pendurado.

**Grupo:** Crianças bem pequenas, de 19 meses a 3 anos e 11 meses.

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Sala de referência; pátio coberto; quintal.

**Tempo:** Cotidianamente, em momentos de convivência do grupo.

**Materialidades:** Tendas; cortinas ou biombos separando microcenários; labirinto de tecidos; muretas com elementos vazados; troncos de árvores.

## Trilhando



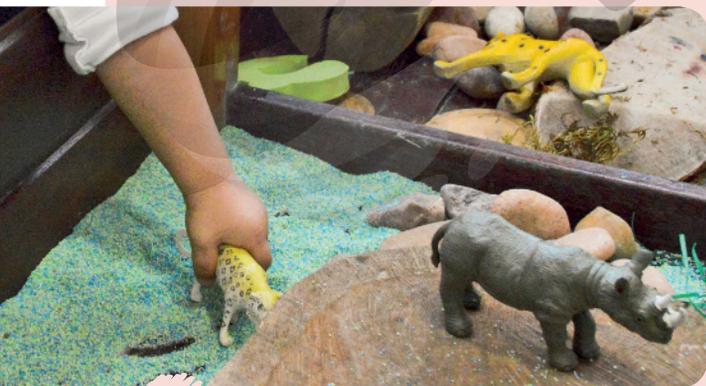
- Criar um momento para a brincadeira de esconde-esconde “Cadê? Achou!”.
- Apresentar as palavras-chave “Cadê” e “Achou” para dar sentido ao jogo, e entre elas frases que sugiram a proximidade entre os participantes do jogo.
- Manter elementos como tecidos ou vazios em prateleiras para os bebês e as crianças pequenas realizarem, por iniciativa própria, a exploração da brincadeira.

## Faz de conta

As situações de atenção pessoal constituem intensas aprendizagens nos primeiros anos de vida das crianças. As memórias dessas situações surgem como repertórios das brincadeiras a serem aprendidas. Tudo dependerá do que mobiliza a criança em relação ao seu mundo de vida – em casa ou na creche –, em relação aos cuidados de si, escolhendo para isso bonecos ou bonecas e os acessórios disponíveis que remetem ao vivido por ela em momentos similares.

No faz de conta a criança também pode recorrer a elementos que trazem novos personagens, com os quais experimentará outros modos de relação, extrapolando as questões relativas aos cuidados pessoais consigo para projetá-los no outro, por exemplo, em animais. Para isso é pertinente que haja similares em miniatura ou de pano, com os quais a criança criará repertórios relacionados às histórias contadas, aos saberes de sobrevivência e também a sua imaginação criativa.

Para que haja fluidez entre autonomia e atividade criativa, é importante a mobilidade da criança no espaço, assim como a possibilidade de escolher os elementos que quiser para realizar a brincadeira, fazendo relações significativas conforme seu repertório interior, mas também baseadas na vivência com seus pares.



ACERVO DOS AUTÓPIES

Imaginar no microcenário da natureza.

CONTINUA NA PÁGINA 107



ACERVO DOS AUTORES

Narrar a história lendo as imagens.

No canto da sala, em cima do tapete, as crianças manipulam livros com tema de animais. A sua volta, animais de pano e outros em miniatura. Enquanto observam as imagens, algumas podem verbalizar frases relacionadas ao seu cotidiano: “Tá comendo tudo”. Logo, colocam o livro de lado e, agachadas em cima do tapete, fazem movimentos sincronizados imitando os animais, simulando que estão correndo.

Todas começam a correr na sala com algum animal na mão. Algumas fazem barulhos ritmados, se abaixam e convidam o restante do grupo para ser seu parceiro.

“1, 2, 3 e já!”... a brincadeira continua no espaço vazio da sala.

**Grupo:** Bebês de 12 meses a 18 meses.

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Solário.

**Tempo:** Aproximadamente 20 minutos.

**Materialidades:** Tecidos, bonecas e bonecos.

**Grupo:** Crianças bem pequenas, de 19 meses a 3 anos e 11 meses – geralmente pares por interesse.

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Solário; sala de referência; quintal.

**Tempo:** Aproximadamente 30 minutos.

**Materialidades:** Bonecas e bonecos, caixas pequenas forradas, pequenas mantas, mamadeira, potinhos; miniaturas de animais; animais de pano; tapetes; tablados; imagens; livros de temas diferenciados.

## Trilhando

- Criação de microcenários com objetos culturais relacionados aos temas de interesses explicitados pelas crianças em suas interações.
- Identificação dos microcenários pelo tema em foco por meio de uma pequena placa com imagens e identificação escrita – bonecas e bonecos, animais, floresta, histórias, entre outros.
- Acondicionamento de elementos como tecidos, acessórios, utensílios, em recipientes ou suportes que permitam o acesso das crianças e sua livre escolha para as brincadeiras.



## Jogos com regras

A primeira brincadeira aprendida pela criança ainda quando bebê – o jogo de esconde-esconde – introduz um modo de fazer cujo sentido permite aos participantes estarem em relação um com o outro, aspecto que se mostrará presente em jogos com regras mais explícitas.

O jogo é lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica. Sob a mediação do(a) professor(a) que apresenta as regras, as crianças aprendem e significam o jogo pelo que vivem e revivem, repetindo os procedimentos para dominá-lo. Por exemplo, na brincadeira “1, 2, 3 e já!”, é preciso saber andar e correr, mas também identificar na ação dos participantes o lugar da brincadeira. Assim, é vivenciando essa brincadeira que a criança aprenderá a escutar a “chave” do jogo, que é o nome da brincadeira: “1, 2, 3 e já!”.

Isso também acontece em situações de jogo como encaixe, quebra-cabeça ou memória, versões de jogos de manipulação que têm, principalmente nas imagens e formas, a referência de um padrão a ser alcançado – repetição de imagens ou sequência de ações. Os jogos de regras são aprendidos por meio da observação e de inúmeras tentativas segundo uma lógica que a criança comprova ao jogar.



ACERVO DOS AUTORES

No microcenário de jogos.

No tapete da sala, as crianças espalham peças de um jogo de memória com a face para baixo. A composição das peças de madeira deve ser mantida para que os participantes estabeleçam referências sobre o lugar de cada uma. Assim, escolhem alinhá-las como um caminho comprido, ocupando toda a extensão do tapete.

As crianças se movimentam, viram a peça retirada e mostram entre si, conferem as figuras e, quando não correspondem, cuidam para que a peça seja colocada no mesmo lugar, e continuam o jogo. Próximo!

**Grupo:** Bebês de 12 a 18 meses (individualmente ou pares).

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Sala de referência; solário.

**Tempo:** Aproximadamente 30 minutos.

**Materialidades:** Jogos de encaixe de formas (peças grandes e médias).

Formas tridimensionais: estelar, esférica, cúbica, piramidal.

Dimensões: caixa de sapato ou caixa quadrada de tamanho similar; de 4 a 6 peças, de tamanho que caiba na mão do bebê.



**Grupo:** Crianças bem pequenas de 19 meses a 3 anos e 11 meses (pares).

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Solário; sala de referência; quintal.

**Tempo:** Aproximadamente 50 minutos.

**Materialidades:** Jogos de encaixe, jogos de quebra-cabeça, jogos de memória. Temas das imagens relacionados aos repertórios das histórias e vivências cotidianas.

Dimensões: jogos de encaixe, até 3 peças; quebra-cabeça, até 5 peças; jogo de memória, de 4 a 8 imagens, sendo o dobro de peças.

## Trilhando

- 
 Criar microcenário de jogos, delimitado com tapete, tablado ou mesa, ambientado na sala de referência; fixar imagens das crianças jogando.
- 
 Prever caixas, saquinhos etc. para acondicionar as peças e prateleiras para organizá-los. O material pode ser identificado com imagens do jogo correspondente.
- 

 Apresentar o jogo verbalizando as regras, a prática do jogo, várias vezes, até que as crianças possam jogar sozinhas; depois, com a ajuda das crianças, o(a) professor(a) pode registrar as regras utilizando palavras-chave e o numeral – 1, 2, 3... – para a sequência de ações. A identificação dos ambientes promove a livre escolha das crianças e favorece sua autonomia.
- 
 Propor jogos motores para promover a vivência das regras a partir da coordenação do próprio corpo e em relação aos outros.
- 
 Prever que as crianças podem criar novas regras para o jogo.

Veja, no Material Digital, Jogos de manusear e Jogos motores.

## Brincadeiras infantis tradicionais

As brincadeiras tradicionais são introduzidas aos bebês por meio de canções, parlendas, versinhos que enfatizam a melodia, as rimas e a entonação. Depois, quando os bebês já são caminhantes, podem ser apresentadas as cantigas de roda.

O legado das culturas infantis tradicionais é imenso e permeado de regionalismos, assim como carrega a marca do tempo histórico em que se originou. Muitas vezes esse legado é ressignificado e revisto em função dos valores e significados para as sociedades da época.

María Emília López (2016) afirma que os acalantos infantis contribuem para a relação afetiva do par mãe-bebê, assim como as canções tradicionais favorecem a construção de um entorno afetivo.

A melodia que a voz da mãe, do pai, da professora ou de outro adulto dá à criança funciona como uma envoltura sonora e narrativa que protege dos medos de dormir, mas, além disso, indica possibilidades aos bebês de se perceberem como seres humanos únicos e de se sentirem bem assim (LÓPEZ, 2016, p. 22).

A canção constitui uma das mais importantes expressões culturais que envolvem bebês por estar relacionada à prática originária da relação maternal e que imprime marcas na experiência emocional do bebê.

Nas cantigas de roda as crianças bem pequenas experienciam um modo de estar coletivamente, coordenando movimentos, melodia, canção e ação. Nas brincadeiras tradicionais, as cantigas de roda são aprendidas pelo ato de dar as mãos, seguir a direção da roda, esperar a palavra-chave para realizar a ação esperada, como cair ou sentar no chão.



ACERVO DOS AUTORES

Brincar de roda amplia as relações entre as crianças.

As crianças de 3 anos brincam de roda no quintal e aprendem novas brincadeiras, como “Lenço atrás”. Pela janela das salas, outras crianças se interessam pela brincadeira. Então os(as) professores(as) aproveitam a oportunidade de promover a cultura infantil pelo aprendizado com sujeitos mais experientes.

Surge o convite para ir ao quintal brincar de “Roda cotia”, o que envolve outro grupo na brincadeira. Quando o(a) professor(a) fala “A casa caiu!”, algumas crianças se antecipam e se jogam no chão; outras caem no momento da fala; e outras, ainda, permanecem de pé. Todos riem. O entusiasmo das crianças anima o adulto a brincar de novo.

E a tarde se enche de Roda cotias...

**Grupo:** Bebês de 14 meses a 18 meses (pequeno grupo ou o coletivo).

**Professores(as):** Um(a) ou dois(duas).

**Espaço:** Sala de referência; solário.

**Tempo:** Aproximadamente 20 minutos.

**Materialidades:** Um anel para a brincadeira do “Passa anel”.

**Grupo:** Crianças bem pequenas de 19 meses a 3 anos (coletivo).

**Professores(as):** Um(a).

**Espaço:** Solário; sala de referência; quintal.

**Tempo:** Aproximadamente 30 minutos.

**Materialidades:** Um anel para a brincadeira do “Passa anel”; um lenço para a brincadeira do “Lenço atrás”.



Veja, no Material Digital, Brincadeiras com palavras: adivinhas, parlendas, quadrinhas.



## Trilhando

- Constituição de repertório de canções de ninar apresentadas pelo(a) professor(a) no momento de descanso ou em outros, quando os bebês fizerem menção a elas, por exemplo, quando estiverem ninando uma boneca.
- Apresentação de parlendas e versinhos, que poderão ser representados em imagens e pequenos escritos e disponibilizados no microcenário de literatura.
- Introdução das brincadeiras tradicionais com as cantigas de roda, como “Roda cotia”. Após o grupo conseguir coordenar as ações previstas, o(a) professor(a) pode apresentar outras cantigas, como “Ciranda, cirandinha” e brincadeiras, como “Lenço atrás”.
- Criação de um painel com registros das brincadeiras aprendidas – título da brincadeira, imagens (das crianças brincando).



## Acompanhar e avaliar

Com base na observação de como os bebês e as crianças bem pequenas interagem entre si, brincam e aprendem brincadeiras e jogos, ampliando seu repertório de cultura lúdica, o(a) professor(a) captura indicativos de suas apropriações, habilidades e modos de se relacionar com seus pares. Com esses dados, mapeia situações que sustentam a escolha de elementos significativos aos interesses das crianças para compor microcenários, apresenta novas brincadeiras e oferece oportunidades para que aprimorem seus modos de brincar.

Além disso, pode manter ou replanejar cenários, microcenários, trajetos e constituir projetos que intensifiquem os interesses do grupo.

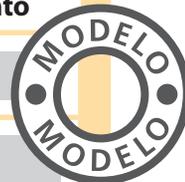
Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas.



No Material Digital apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas

Trajeto imaginativo: Brincadeiras infantis tradicionais	Grupo: _____	Período de observação: _____
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos. <b>Campos de experiências privilegiados:</b> Corpo, gesto e movimentos. Escuta, fala, pensamento e imaginação.		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Reconhecem o próprio nome e o dos colegas, quando são chamados na brincadeira.	_____	_____
Realizam gestos e ações relacionados à brincadeira apresentada pelo(a) professor(a).	_____	_____
Demonstram reconhecer as regras da brincadeira.	_____	_____
Reconhecem e verbalizam as palavras-chave relacionadas à brincadeira.	_____	_____



### Dica de música

#### CD Brasil Acalanto

Coletânea de canções do folclore brasileiro (disponível em: <<http://gramofone.com.br/produto/793/>>; acesso em: 19 jun. 2020).

### Os itinerários, a PNA e a BNCC

Itinerários pedagógicos	PNA	BNCC – Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
Brincar com o corpo	Numeracia	O eu, o outro e o nós		(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG01) (EI01CG02)	(EI02CG03)
Brincar com o outro	Literacia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO06)	(EI02EO06) (EI02EO07)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG02) (EI01CG03)	
Cadê? Achou! – esconde-esconde	Literacia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO01)	(EI02EO04)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03)	(EI02CG02)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF01)	
Faz de conta	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO03)	(EI02EO01) (EI02EO03)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03)	(EI02CG01)
Jogos com regras	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós		(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG03) (EI01CG05)	
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET05)	(EI02ET05)
Brincadeiras infantis tradicionais	Literacia Numeracia	Corpo, gestos e movimentos		(EI02CG01)
		Escuta, fala, pensamento e imaginação	(EI01EF01) (EI01EF05)	(EI02EF02)

Os itinerários apresentados neste capítulo privilegiam alguns campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Todavia, dependendo das relações educativas estabelecidas nos grupos, da experiência subjetiva de cada criança com as propostas e do encaminhamento do(a) professor(a), outros campos de experiências também podem estar implicados. Da mesma forma, outras possibilidades de trabalho com literacia e numeracia podem surgir.

# 6

## Investigar o mundo

ACERVOS DOS AUTORES



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A natureza convida à investigação.

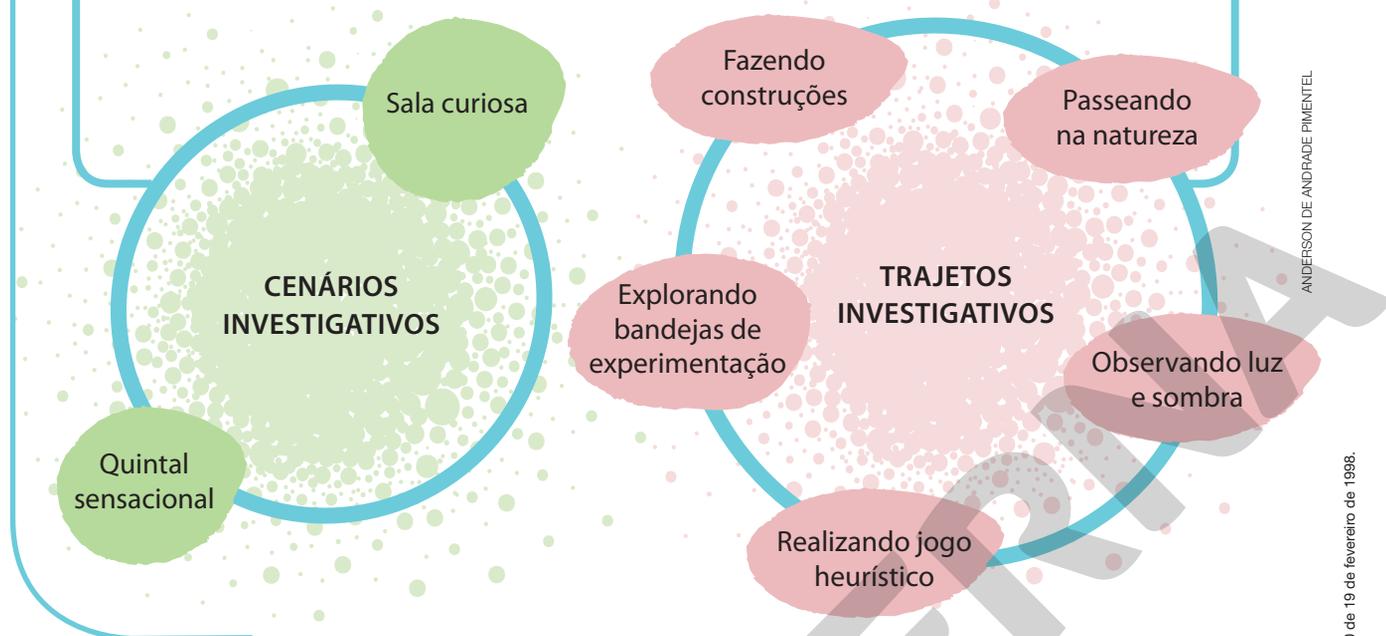
Bebês e crianças bem pequenas são grandes cientistas!

É com essa premissa de respeito à criança e a suas potencialidades que foi traçado o objetivo deste capítulo: apresentar parâmetros de reflexão e ação para que você, professor(a), possa organizar **itinerários pedagógicos** que se configurem como **oportunidades de investigação** e que visem acolher as curiosidades das crianças e ampliá-las. As oportunidades de investigação estão organizadas em:

- **Cenários investigativos:** contemplam cenários cotidianos do brincar e do interagir, organizados para todo o grupo, em que o(a) professor(a) seleciona e organiza brinquedos e objetos, oferecendo possibilidades de exploração nos espaços internos e externos da creche. Ele(a) observa, registra e repõe cenários.
- **Trajeto investigativo:** abarcam propostas para um grupo menor de crianças, em que há um claro convite a determinada prática para que bebês e crianças bem pequenas possam exercer suas curiosidades, aprofundar suas habilidades e a investigação com as materialidades. Neles o(a) professor(a) aprofunda suas pesquisas sobre como as crianças aprendem enquanto constroem seus percursos de aprendizagem.

## Itinerários pedagógicos – Estruturas de oportunidades

### CRIANDO OPORTUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO



No capítulo, estão sinalizados trechos que configuram oportunidades de trabalho com os conceitos literacia e numeracia. O capítulo traz, ainda, pautas para acompanhamento e avaliação dos itinerários pedagógicos e, ao final, um quadro-síntese que os relaciona aos campos de experiências e aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC.

## Criando oportunidades de investigação

Bebês e crianças bem pequenas atuam como antenas que captam tudo o que ocorre ao seu redor. Por meio dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), eles estão em intensa relação com o mundo, buscando atribuir significados para o que vivem. Mesmo sem ainda saber como, mobilizam-se em compreender o mundo e agir sobre ele.

Segundo o pediatra e psicanalista Donald Winnicott:

Em cada bebê há uma centelha vital, e seu ímpeto para a vida, para o crescimento e o desenvolvimento é uma parcela do próprio bebê, algo que é inato na criança e que a impele para a frente de um modo que não temos como compreender (WINNICOTT, 2014, p. 29).

Em suas primeiras brincadeiras, os bebês já realizam ações como segurar, balançar, apertar, girar. À medida que conquistam novas posturas corporais – sentar, rolar, engatinhar –, outras ações são realizadas, como arremessar, buscar, esconder.

Ao experimentar o corpo todo na relação com as materialidades, surgem diferentes sensações, como alegria, medo, desconforto, às quais as crianças reagem de formas variadas. Imersos em emoções muito intensas e que ainda não compreendem, choram, gritam, riem, balançam braços e pernas e observam como adultos e outras crianças reagem a esses comportamentos. As reações dos outros são respostas que criam repertórios para cada criança modular suas atitudes.

Quem compartilha da vida cotidiana de bebês e crianças bem pequenas e acompanha o seu desenvolvimento integral sabe o quanto eles são capazes de empreender pesquisas, seja sobre suas próprias emoções e as dos demais, seja sobre os atributos e fenômenos relativos aos diferentes elementos.

Um exemplo é o bebê que pega um pote, examina-o com cuidado, sente sua textura, coloca-o na boca e brinca de jogá-lo no chão. Dessa forma, ele está investigando a materialidade desse objeto e os fenômenos que decorrem do próprio comportamento. Arremessando o pote repetidas vezes, ele pode comprovar, por exemplo, que este não se modifica, mas a queda sempre provoca algum som, que um adulto pode interagir com ele, devolvendo-lhe o objeto.

Quando os adultos entram na brincadeira narrando o acontecimento – Caiu! Caiu de novo! Fez barulho! – e nomeando ações, estão inserindo o bebê no mundo da linguagem. Ao mesmo tempo em que aprendem sobre o mundo físico, as crianças também aprendem sobre si mesmas, a cultura e a função da linguagem.



### Dica de vídeo

Vídeo do projeto *O começo da vida*, cujo objetivo é colocar em pauta, por meio de filmes e vídeos curtos, aspectos da primeira infância para garantir melhora na qualidade de vida das crianças e em seu desenvolvimento.

Estela Renner e Ana Lúcia Villela. *Bebês são cientistas*. In: *O começo da vida*. Disponível em: <<https://ocomecodavida.com.br/bebes-sao-cientistas/>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

O COMEÇO DA VIDA (2016) - MARIA FARINHA FILMES



Cada bebê é único em sua forma de perceber o mundo. No percurso, na relação com o que existe no seu entorno, a criança constrói formas singulares de interagir (olhar, aproximar, segurar, tatear, ouvir, provar, cheirar, degustar, buscar, mover-se) e de elaborar conhecimento. É por meio dessas experiências que ocorrem as relações com os seres, com as materialidades e suas características e com os fenômenos. Por exemplo, algumas pessoas sorriem mais facilmente, outras não; alguns objetos rolam, outros não; alguns materiais são transparentes e leves, outros são transparentes e pesados; não é possível conter a água com as mãos, pois ela escorre, mas é possível retê-la em um pote; entre tantas outras constatações.

Joseph Pearce, pesquisador que se dedica ao estudo do desenvolvimento infantil, afirma:

A intencionalidade que impulsiona a criança em seus primeiros anos é a da interação física com todos os conteúdos possíveis da Terra (suas criaturas, fenômenos, experiências e coisas) e, acima de tudo, seus princípios e leis de interação. Esses princípios são bastante práticos como “caiu, fez ploft” ou “fogo queima” (PEARCE, 1987, p. 28).

Portanto, as interações com tudo o que existe no mundo são os nascedouros das aprendizagens. Ao observar, explorar, formular hipóteses sobre o mundo e tentar compreendê-lo, as crianças se aproximam das atitudes de pesquisadores.



## Cenários investigativos

Quando bebês e crianças bem pequenas chegam à creche, passam a habitar diferentes cenários: a sala de referência, o solário, o pátio coberto, o quintal. A organização desses ambientes é feita pelo(a) professor(a), que realiza uma seleção cuidadosa de materialidades e configura estruturas de oportunidades que fazem parte da jornada cotidiana das crianças e de suas escolhas.

Tais materialidades podem permanecer algum tempo nesses cenários, possibilitando que as crianças se reencontrem cotidianamente com certos elementos e objetos e vivenciem relações **sinestésicas**: bolas coloridas, cabaninha, brinquedos de ninar, miniaturas de carros, giro do cata-vento, cheiros de flores e temperos.

[...] estado **sinestésico** é a condição de vida típica da plasticidade sensorial das crianças pequenas. As crianças nascem com uma capacidade genética enorme que lhes permite explorar, discernir e interpretar a realidade através de seus sentidos. Pesquisas neurobiológicas têm demonstrado claramente o coprotagonismo dos sentidos na construção do conhecimento e na memória individual e coletiva. Isso quer dizer que um ambiente não estimulante tende a diminuir e a aturdir nossas percepções. Estudos mostram que este é o caso até mesmo para crianças pequenas, e, portanto, as escolas devem ser capazes de contribuir para fomentar as percepções sensoriais a fim de desenvolvê-las e refiná-las (CEPPI; ZINI, 2013, p. 24).

Outro aspecto importante é que a configuração de um cenário com certa perenidade invoca a sensação de familiaridade, traz suporte emocional e promove a regularidade e a continuidade de brincadeiras, interações e investigações com o que está disposto nesse cenário. Interagir com um móvel, compreender o funcionamento de um carrinho, apropriar-se dos elementos que compõem o pátio coberto e o quintal, desenvolver preferências e formas de brincar são processos que levam tempo.

A forma como as crianças interagem cotidianamente nesses cenários e com as materialidades neles presentes é que dá subsídios ao(a) professor(a) para compreender interesses, preferências e demandas do seu grupo. Com base nessa observação e na captura sensível e atenta de indícios sobre os modos de agir das crianças, ele(a) pode, ao longo do ano, propiciar outras oportunidades investigativas em cenários cotidianos, em trajetos investigativos ou em projetos.

### Sala curiosa

As brincadeiras espontâneas são oportunidades privilegiadas para bebês e crianças bem pequenas interagirem entre si, com o(a) professor(a) e também com as materialidades presentes no espaço. Enquanto brincam, as crianças exercem sua autonomia, manuseando, explorando e escolhendo os objetos do ambiente, fazendo diferentes usos deles.

Como se organiza uma sala que aguça a curiosidade?

As salas podem contar com brinquedos e objetos feitos com materiais instigantes que convidem a diferentes interações e pesquisas: argolas com fitas,

CONTINUA NA PÁGINA 117



ACERVO DOS AUTORES

Ambientar o espaço para provocar investigações.

Veja, no Capítulo 2, sugestões de elementos.



Veja, no Material Digital, Mandala estrela, Vitrais, Animais, Plantas, Imagens de obras de arte.



tecidos com gizos, chocalhos diversos, tambores, xilofones, elementos para encaixar e empilhar, colares, chapéus, instalação de espelhos de diferentes formatos dispostos em alturas distintas nas paredes, caixinhas de música, vitrais, objetos para brincar de olhar, como óculos coloridos, lupas, binóculos, monóculos, móveis sonoros, lanternas, coleção de pedras, livros de diferentes gêneros, globo terrestre, fita métrica fixada à parede, entre outros.

Lembre-se de contemplar também na sala objetos brincantes da cultura local.

Uma das brincadeiras que desperta o interesse das crianças é a que envolve experimentações de volumes, em ações de colocar e tirar. Caixas, cestos, gavetas e armários e os elementos dispostos em seus interiores são provocações para pôr, tirar e começar tudo novamente, testando preenchimentos com quantidades e volumes.

Assim, na creche, uma possibilidade é a organização de instalações fixas às paredes. Canos de diferentes comprimentos são convites a introduzir elementos como tecidos e bolas de diferentes tamanhos e acompanhar a “mágica” de ver o elemento percorrer o comprimento do cano e aparecer na outra extremidade. O fato de a instalação permanecer na sala como elemento cotidiano possibilita que as crianças, ao longo dos dias, se aproximem e realizem suas brincadeiras e pesquisas.

Organize um cesto com tecidos e bolas de tamanhos e texturas variados e brinquedos em miniatura de modo que fique ao alcance das crianças para propiciar esse cenário de investigação.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Interações que movem curiosidades e pesquisas.

Pedro se aproxima, examina o cano e introduz uma bolinha. Ela cai no chão. Maria, que está próximo, acompanha todos esses movimentos. Atraída pela brincadeira, também chega perto dos canos. Pedro repete o gesto e repetirá inúmeras vezes, pois está observando que sempre que a bolinha é introduzida no cano ela cai no chão. Maria está instigada e se espicha para enxergar o interior: poderia já haver dentro do cano outras bolinhas à espera das crianças?

## Trilhando



- Fazer instalações com outros elementos como curvas plásticas, garrafas de PET, funis, portinhas para abrir e fechar etc.
- Confeccionar uma caixa de papelão grande com formas vazadas para as crianças brincarem de introduzir e retirar elementos.
- Prever a participação das famílias na confecção de brinquedos.

## Quintal sensacional



Um quintal para brincar, interagir e investigar pressupõe a existência de elementos instigantes que ativem sensações e provoquem curiosidades. Brincar no tanque de areia com baldinhos e pазinhas, fazer comidinhas com flores e folhas encontradas pelo chão, balançar-se, sentar ou caminhar sobre os bancos de madeira, procurar por esconderijos, observar e escutar o som dos pássaros, sentir o vento, o calor do sol, a temperatura do corpo, da grama, da pedra, molhar as plantas, molhar-se. Essas situações cotidianas possibilitam muitas elaborações: a interação com colegas e professores(as), a cooperação com o grupo, o respeito pelos seres e pelo entorno; são também mobilizadoras de conversas, promotoras de escuta e fala e de ampliação de vocabulário.

A ida ao quintal deve ocorrer cotidianamente. A regularidade de brincadeiras e interações com as materialidades amplia as sensações e os conhecimentos que as crianças têm sobre elementos da natureza, como ar, terra, água, sol, plantas, animais. Brincar com os elementos do quintal contribui para a motricidade, o controle corporal e os movimentos de precisão.

Percorrer terrenos íngremes, subir em árvores e brinquedos, andar de balanço são oportunidades de desafios que contribuem para que a criança construa uma imagem positiva de si.

O quintal é espaço para todos os bebês e crianças bem pequenas. Para as crianças com deficiência física, uma alternativa para o deslocamento são os carrinhos de madeira com rodinhas resistentes, que podem enfrentar terrenos irregulares e permitem que a criança esteja próxima ao chão.

ACERVO DOS AUTORES



Passar no quintal pode ser uma aventura.



FOTOS: AGERVO DOS AUTORES

### Apropriando-se do mundo.

Caminhar devagar ou depressa sobre um terreno irregular, equilibrando-se e controlando o movimento do corpo, desafiar-se a vencer obstáculos, ver a trilha de formigas e cuidar para não pisar nelas, escutar os sons da natureza, deparar-se com um tronco caído, perceber um buraco – O que pode ter ali? –, espichar-se, inclinar-se, buscando uma postura que permita descobrir o interior do tronco. Ter companhia para essa pesquisa.

É preciso cuidado! Os dedinhos servem como apoio, tateiam o tronco e descobrem diferentes sensações. Em um momento, sensações rugosas, ásperas, prove-nientes das cascas do tronco; em outro, o granulado da areia, a maciez das flores.

Usando utensílios como potinhos e pazinhas, descubrem que é possível conter a areia e fazer comidinhas.

“Meu quintal é maior do que o mundo” (BARROS, 2010).

## Trilhando

- Organizar caixas com ferramentas e utensílios para brincar – potes, baldinhos, rastelinhos, peneiras, funis, pazinhas, cestos.
- Disponibilizar água para as brincadeiras com areia e elementos da natureza, como fazer “comidinhas”, buracos e pequenas construções.
- Brincar com as crianças de fazer bolhas de sabão.
- Cultivar canteiros com plantas de diferentes cores, aromas, texturas, formatos.
- Convidar as crianças a molhar as plantas do quintal com pequenos regadores.
- Fazer instalações que projetem sombras vazadas ou que se movimentem com o vento.
- Organizar banhos de mangueira e chuveirão em dias de calor.
- Utilizar na ambientação objetos brincantes da cultura local.
- Prever a participação das famílias na construção de brinquedos para o quintal.
- Construir projeto com a comunidade educativa para que as famílias também se apropriem do espaço do quintal, ao buscar as crianças no final da tarde, por exemplo, em momentos de compartilhamento de experiências como leitura de histórias, piqueniques, brincadeiras livres, cultivo de plantas.



Veja, no Material Digital, Plantas e Animais.



### Dica de leitura

Sociedade Brasileira de Pediatria. *Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes*, 2019. Disponível em: <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen\\_.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen_.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Esse manual de orientação tem como objetivo discorrer sobre os benefícios da interação com a natureza, refletindo sobre as práticas escolares de modo que o brincar e o aprender na natureza sejam elementos centrais no cotidiano.



No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

## Acompanhar e avaliar

As relações que bebês e crianças bem pequenas estabelecem com os cenários cotidianos oferecem importantes informações acerca das experiências investigativas que eles travam com o mundo, suas materialidades e seus fenômenos.

Ao observar as interações de pequenos grupos, o(a) professor(a) pode capturar situações que sustentem o replanejamento e organizar trajetórias investigativas.

Veja sugestão de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de bebês.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de bebês

**Cenário investigativo:**  
Quintal sensacional

**Grupo:**

**Período de observação:**

**Campos de experiências privilegiados:** O eu, o outro e o nós.  
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

**Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:** (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa; (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos; (EI01ET01) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura); (EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.

**Indicadores**

**Observações**

**Ideias para o replanejamento**

Percebem suas potencialidades corporais na exploração do ambiente natural.

Exploram diferentes elementos naturais do quintal como água, folhas, areia, gravetos e terra, percebendo suas propriedades.

Interagem com colegas e professores compartilhando, do seu modo, as descobertas em relação aos elementos e seres do quintal.



### Dica de leitura para as crianças



Suzy Lee. *Sombras*. Companhia das Letrinhas: São Paulo, 2018.

O livro traz a história de uma menina que brinca com as sombras dos objetos do sótão da sua casa. Uma lâmpada e o seu clique disparam essa divertida brincadeira de imaginação.

## Trajetos investigativos

Bebês e crianças bem pequenas interagem, em diversos contextos cotidianos da creche, com materialidades naturais e artificiais. Cada uma dessas materialidades favorece ou sugere determinada ação e reage de maneira distinta ou parecida, de acordo com suas propriedades.

A água, por exemplo, é um elemento naturalmente fluido, ou seja, não possui forma definida. Quando as crianças entram em contato com ela, lavando as mãos ou brincando no quintal, percebem que ela molha, goteja, escorre, molda-se ao formato do recipiente onde está acondicionada etc. A pedra também é um elemento natural, porém possui uma forma que não pode ser modificada pela ação manual da criança, mas convida a outras ações, como enfileiramentos, agrupamentos, seriações.



Alguns elementos artificiais, como materiais plásticos (rolos de cabelo e cones têxteis, por exemplo), possuem superfícies mais rígidas, que possibilitam edificações: empilhamentos, construções de torres, testagens referentes ao equilíbrio etc.



Também os animais, as plantas, os acontecimentos e os fenômenos, como chuva, vento, luz e sombra, com suas características e repercussões, são foco da curiosidade das crianças. Ou seja, tanto elementos naturais quanto artificiais e os fenômenos inerentes a eles são mobilizadores da investigação e nutrem a **imaginação criadora** de bebês e crianças bem pequenas.

As grandes imagens que nascem do imaginar, as sensações mais significativas vividas por uma criança em seu brincar, as impressões gravadas em sua memória e corpo provêm desse núcleo de forças, da imaginação criadora, ato capaz de acionar energia vital. Não é qualquer imagem ou estímulo de experiência que gera na criança o estado criador. Não são as imagens externas do entretenimento e da mídia, ou narrativas superficiais de algumas literaturas infantis, ou ilustrações quaisquer dos livros, ou mesmo alguns tipos de arte, que têm a capacidade de liberar forças criadoras na criança (PIORSKI, 2016, p. 60).

Nesse processo as crianças exercem o direito a explorar diferentes elementos por iniciativa própria, enquanto o(a) professor(a) observa suas ações para propor a ampliação de possibilidades investigativas, instigando-as com desafios, perguntas e problematizações. Isso pode ser verificado ao se observarem as crianças percebendo os acontecimentos no quintal: o caminho das formigas atrai muitas delas, e o adulto pode perguntar “Para onde será que elas estão indo?” e convidá-las a acompanhar o percurso. Conversas sobre essa observação podem desencadear a proposição de trajetos investigativos.



## Passando na natureza

Ao adquirir a marcha, os bebês podem realizar passeios com mais autonomia e maior liberdade. Passear na natureza é uma experiência que ganha outra perspectiva e novos contornos. O acompanhamento cuidadoso do(a) professor(a) transmite segurança e promove o compartilhamento de saberes e emoções sobre os elementos encontrados no caminho, como pedrinhas, flores, passarinhos, folhas no chão. Sentar embaixo de uma árvore, situar-se entre arbustos, observar as frutas no pé oferece às crianças sensações distintas.

A cumplicidade entre as crianças e o adulto na exploração do quintal constrói uma atmosfera propícia à investigação das minúcias, dos fenômenos, da diversidade do mundo a ser descoberto e reencontrado. É momento privilegiado, que propicia a construção de conhecimentos elementares sobre o mundo natural e social e que promove o encorajamento das crianças diante dos desafios para que se sintam capazes e construam uma imagem positiva de si, reconhecendo suas possibilidades corporais e sensações. Assim, os passeios no quintal constituem vivências coletivas que constroem significados comuns e de relação com a natureza. Essas oportunidades estão comprometidas com os princípios da sustentabilidade do planeta, da cidadania e do respeito às diferenças.

Para as crianças bem pequenas, o convite para a coleta de flores, gravetos, folhas, sementes e pedrinhas no chão possibilita que se aproximem dos elementos da natureza existentes na creche, conhecendo-os e envolvendo-se em uma pesquisa de discriminação das materialidades.



O percurso de cada criança começa na sala, no auxílio dado pelo(a) professor(a) quanto à roupa mais adequada, à necessidade ou não de passar filtro solar, de colocar bonés ou chapéus. No quintal, é preciso atentar aos ritmos do grupo e observar o que há pelo chão para efetuar as escolhas e seguir o combinado. Nesse percurso, as crianças percebem variadas cores, formatos, texturas, tamanhos, cheiros, entre outras características, e estabelecem relações de comparação, privilegiando também a habilidade visomotora. Uma pedra pequena pode ser muito mais pesada do que uma folha grande; uma folha de mesmo formato pode ser grande ou pequena; flores da mesma planta podem ter cores diferentes, por exemplo. O adulto, nesse momento, nomeia essas características.



Ao retornar da coleta, pode-se organizar os elementos sobre um tecido para que as crianças visualizem o material recolhido. Dependendo da faixa etária e do envolvimento do grupo, também é possível orientar as crianças para que organizem os materiais, agrupando-os por cores, formatos, tamanhos, espécies etc. Assim, podem perceber conjuntos que têm maior ou menor quantidade de elementos de um mesmo tipo, realizar a contagem oral, registrar a quantidade dos elementos que têm características similares. Em outro momento, ao revisar o material, o(a) professor(a) pode sugerir que as crianças os classifiquem e os distribuam em diferentes potes.



Alguns dias depois, proponha às crianças que selecionem folhas e flores secas, coloquem no fundo de formas ou potes, adicionem água e levem ao congelador. No dia seguinte, elas podem observar com surpresa as transformações que aconteceram com a água e com as folhas que estavam antes na natureza.

CONTINUA NA PÁGINA 123



Formando coleções.



Percebendo formas.

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Segurar o cestinho, caminhar em grupo, ser acompanhado pelo olhar atento do adulto, sentir-se seguro e também desafiado a experimentar um espaço maior, explorar os relevos do terreno, apontar, identificar os elementos no chão, comunicar aos colegas e ao(a) professor(a) os achados, ter nojo ou não de pegar algo.



Perceber a escuta sensível do(a) professor(a), que confirma e nomeia alguns elementos e suas características e, olhando gentilmente, diz: “sim, é uma flor”; “olhem... uma pedrinha”; “uma semente bem redondinha”.

As crianças pegam os objetos e os colocam no cestinho e, continuando a coleta, compartilham da alegria de uma prática coletiva.

Grupo	Professores(as)	Espaço	Tempo/ periodicidade	Materialidades
Até 4 bebês (de 12 a 18 meses).	Dois (duas).	Área externa.	Aproximadamente 20 minutos.  Semanal ou quinzenal.	Cestinhos ou baldinhos para a coleta, tecido para a exposição dos elementos.
Até 10 crianças bem pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses).	Dois (duas).	Área externa.	Aproximadamente 30 minutos.  Semanal ou quinzenal.	Cestinhos ou baldinhos para a coleta, tecido para a exposição dos elementos, potes, fôrmas de bolo.

### Trilhando

- ✿ Criar coleção de elementos da natureza (caixa de cada criança ou da turma).
- ✿ Construir mandalas e/ou figuras com elementos coletados na natureza.
- ✿ Compor uma instalação ou móbil com os elementos coletados na natureza.
- ✿ Construir uma escultura coletiva.
- ✿ Disponibilizar lupas, óculos com lentes coloridas, binóculos para as pesquisas das crianças.
- ✿ Construir um tapete sensorial com os elementos da natureza.

## Observando luz e sombra

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



Percebendo as características da materialidade.



Sentindo as texturas.

Uma tenda com tecidos de diferentes transparências e cores em uma tarde ensolarada formam uma ambiência muito convidativa. Esse cenário desperta a atenção e a curiosidade: a luminosidade que atravessa os tecidos, as sombras que se projetam no chão, as cores que brilham, as texturas dos próprios tecidos.

Levar bebês e crianças bem pequenas a um espaço organizado para essa prática investigativa possibilita a percepção de que a luz solar pode se comportar de diferentes formas, que as sombras das folhas podem se mover, que se as crianças se movimentarem haverá sombra ou luz sobre seus corpos. São percepções que, aos poucos, inserem as crianças nas relações de causa e efeito ocasionadas pela incidência da luz e por suas possíveis luminosidades – como as ocasionadas pelas ações e movimentação do corpo.



Observando a luminosidade do ambiente.

Perceber as diferentes luminosidades, gostar ou não, reagir com gestos, olhares curiosos, assustados, encantados. Comunicar-se com gritinhos e balbucios, explorar os tecidos, envolver-se com as materialidades, descobrir a transparência do tecido, ir atrás dos feixes de luz, interagir com as sombras, contemplar as cores, encantar-se com as suas descobertas, buscar os olhares do adulto e dos amigos, ser encorajado com sorrisos e gestos. O mundo é repleto de elementos a descobrir!

CONTINUA NA PÁGINA 125

Grupo	Professor(es)	Espaço	Tempo/ periodicidade	Materialidades
Até 6 bebês (de 6 a 18 meses).	Dois (duas).	Área externa.	Aproximadamente 30 minutos.  Semanal ou quinzenal.	Varal, tecidos de diferentes transparências e cores, tatames ou tapetes.
Até 10 crianças bem pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses).	Dois (duas).	Área interna.	Aproximadamente 50 minutos.  Semanal ou quinzenal.	Lanterna, abajur, tela para teatro de sombras, retroprojeter, varal, tecidos de diferentes transparências e cores.

### Trilhando



Veja, no Material Digital, Mandala estrela e Vitrais.

- Propor a observação das sombras dos próprios corpos e de outros elementos, convidando as crianças a imitá-las.
- Disponibilizar papel bobina no espaço externo e sobre ele colocar diferentes elementos que projetem sombras. Oferecer às crianças tintas e observar as ações que elas produzem na relação com as sombras projetadas.
- Organizar ambientes com anteparo de tecido e projeção de luz para as crianças realizarem experimentações com as sombras dos próprios corpos, fantoches e outros elementos. Nesse mesmo espaço, pode-se propor teatro de sombras.

### Realizando jogo heurístico

Confira a brincadeira "O cesto dos tesouros" no Capítulo 3.

Um tapete, um pequeno território habitado por diferentes materialidades, a maioria resíduos e objetos da vida cotidiana – miolos de fitas adesivas, argolas plásticas e de madeira, potes e tampas de embalagens, cones têxteis, rolos de cabelo, prendedores de roupa. Há muito o que ser experimentado, testado, descoberto. Heurístico vem da expressão grega *eureka*, que significa "achei", "descobri". Afinal, pode-se descobrir: O que são esses elementos? O que é possível fazer com eles?

O jogo heurístico não acontece na sala de referência, mas sim em um local tranquilo, que favoreça a concentração. O espaço e as materialidades são organizados com antecedência, com clara demarcação física – um tapete, por exemplo.

O(a) professor(a) fica disponível e atento(a) às experimentações livres da criança e interage somente se ela requisitar.

- O adulto não estimula ou sugere, elogia ou direciona o que a criança deve fazer (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 155).



As características dos elementos escolhidos abrem a possibilidade do aprimoramento do gesto, do desenvolvimento da habilidade visomotora e da percepção de tamanhos, massas, formatos, transparências, texturas e funcionamentos, como a capacidade de rolar ou não, por exemplo. Verifique se todos os materiais estão em condições de higiene e segurança (sem farpas ou rebarbas) e não oferecem riscos às crianças.

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



Explorar os objetos possibilita conhecer-se na relação com eles.

Observar os elementos do tapete, ficar curioso(a), querer ou não se aproximar, tatear, sentir as texturas, escolher um ou mais objetos. Explorar, combinar, empilhar, sobrepôr, colocar elementos dentro de outros, transpassar, perceber transparências, realizar testagens e descobrir que a voz sai do outro lado do cano e que também é possível enxergar por ele!

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Grupo	Professores(as)	Espaço	Tempo/periodicidade	Materialidades
Até 6 bebês (de 12 a 18 meses).	Um(a).	Área tranquila, externa ou interna.	Aproximadamente 30 minutos. Semanal.	1 tapete por bebê para circunscrever território. Objetos diversos: potes, latas, tampas, cones, rolos de papelão, argolas, prendedores de roupa etc.
Até 6 crianças bem pequenas (de 19 meses a 2 anos).	Um(a).	Área tranquila, externa ou interna.	Aproximadamente 50 minutos. Semanal.	1 tapete por criança para circunscrever território. Objetos diversos: potes, latas, tampas, cones, rolos de papelão e de plástico, argolas, prendedores de roupa etc. Caixas para guardar os objetos classificados.

### Trilhando

- Disponibilizar diferentes materialidades e composições para o jogo.
- Oferecer caixas para as crianças bem pequenas participarem da recolha e agrupamento dos objetos.
- Propor instalações heurísticas: criar instalações, em outros espaços, que convidem a experimentações de diferentes elementos não estruturados, como garrafas plásticas de diferentes tamanhos e tampas diversas, CDs, cones, tecidos, bobes, latas, caixas de papelão, argolas de madeira, bolas etc. A disposição desses elementos pode ser feita de modo diferenciado, em cima de um tecido mais grosso estendido no chão ou em um tablado, a fim de atender o pequeno grupo.

## Explorando bandejas de experimentação

A brincadeira heurística de bandejas de experimentação consiste em organizar sobre uma mesa objetos que sirvam de suporte – fôrmas de gelo, potes maiores, bacias, embalagens de ovos – e elementos que possam ser usados pelas crianças para preencher esses recipientes. Tais elementos podem ser naturais ou artificiais e precisam contemplar materialidades contínuas (farinhas e areias, por exemplo) e materialidades contáveis (sementes, pedrinhas, tampinhas de garrafa, entre outros).

Para potencializar as experimentações, podem ser disponibilizadas e oferecidas colheres de pau, escumadeiras, funis, jarras, entre outros utensílios de cozinha que possam servir de ferramenta para deslocar os elementos para as bandejas.



Confira o videotutorial **Tatear o mundo.**



O ambiente deve ser preparado com antecedência pelo(a) professor(a), que convida: “O que vamos experimentar hoje?”. Com isso anuncia a vivência às crianças e, após, lembra os combinados – experimentar sobre a mesa e não levar os elementos à boca. É preciso ficar disponível e estar atento às explorações das crianças em suas ações investigativas com o mínimo possível de interferência dos adultos.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Composições que provocam a curiosidade das crianças.



Investigar envolve atenção.



Observar as materialidades dispostas na mesa, escolher cuidadosamente a que vai explorar, empreender esforços para realizar seus projetos de investigação ao misturar ou separar elementos, testar vazão, preenchimentos, equilíbrios. Não há certo ou errado, o que há é a oportunidade que cada criança tem de investigar livremente e elaborar suas hipóteses, testagens e teorias provisórias, em uma atmosfera que constitui a experiência.

Grupo	Professor(a)	Espaço	Tempo	Materialidades
Até 10 crianças bem pequenas (de 2 anos a 3 anos e 11 meses).	Um(a).	Área que seja tranquila.	Aproximadamente 50 minutos.	Bandejas (caixas de ovos, forminhas de gelo, bacias, potes), funis, colheres medidoras, colheres de pau, escumadeira, folhas secas, areia, tampinhas de garrafa, feijões, pedrinhas etc.



Veja: Receitas culinárias.



### Trilhando

- Variar, ao longo das sessões, elementos contínuos, contáveis e utensílios, conforme a observação acerca das experimentações que as crianças realizam.
- Propor práticas de culinária – sucos, vitaminas e bolos –, em espaço adequado, como possibilidade de manipulação de utensílios e elementos e acompanhamento de processos de transformação. Essas receitas podem ser registradas com desenhos e escritas, mostrando quantidades e ingredientes.

## Dica de livro

Paulo Fochi. *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

Nesse livro, o organizador Paulo Fochi apresenta as experiências com o brincar heurístico – cesto de tesouros, jogo heurístico e bandejas de experimentação – desenvolvidas em diferentes creches vinculadas ao OBECI (Observatório da Cultura Infantil).

## Fazendo construções

Em todo jogo de construção, o **corpo** e o **movimento** são uma **referência fundamental**, pois atuam no espaço, sendo o **ponto de referência** no mundo dos objetos. É assim que, nos jogos de construção, as crianças jogam e descobrem o complexo campo das **percepções espaciais** (DUBOVIK; CIPPITELLI, 2018, p. 20 [grifos dos autores]).

Conforme as crianças crescem e vão conhecendo melhor as características e atributos das materialidades, iniciam suas brincadeiras de construção. Fazem estruturas complexas de formas distintas que, aliadas às suas narrativas imaginativas, se transformam em torres, castelos, pontes, escadas e tantas outras arquiteturas.

Essas construções podem ser empreendidas individualmente ou em interação com os colegas, momento em que estabelecem relações de cooperação e parceria.

Verifique as condições de higiene e segurança dos materiais (limpos e sem farpas).

As construções das crianças estão relacionadas à capacidade das materialidades que foram oferecidas para serem utilizadas como elementos de composição. É possível usar só elementos artificiais, só naturais ou combiná-los. Podem ser feitas macroconstruções (com elementos grandes) e microconstruções (com elementos pequenos), todas envolvem observação, escolhas, comparações, ordenamentos, avaliações, ou seja, a criança, quando constrói, realiza inúmeras ações investigativas relacionadas aos materiais: tamanho, massa, cores, formato, equilíbrio, posição, distância e outras percepções de espacialidade.



Misturar latas, pla\ exemplo, favorece a comparação entre os atributos de cada um desses elementos e possibilita testagens e escolha daquele que a criança avalia como mais adequado. As construções se tornam mais complexas à medida que as crianças têm oportunidades regulares de vivenciar esse trajeto.

Também é possível, quando o objetivo for aprofundar o conhecimento sobre a utilização de determinada materialidade, utilizá-la em diferentes formatos e apresentações; por exemplo, se for madeira, oferecer tábuas, toras, varas, blocos, palitos, placas etc.

Espaços convidativos instigam a imaginação e a construção de narrativas.

CONTINUA NA PÁGINA 130



A organização do espaço e das materialidades deve ser feita pelo(a) professor(a) antes de receber as crianças. Na ambiência pode haver alguns inícios de construção e imagens espalhadas pelo chão, em varais ou nas paredes para inspirar o grupo. Ao ser solicitado(a), o(a) professor(a) estabelece diálogos com as crianças instigando-as a buscar soluções, enquanto nomeia ações e características: “E se você tentar equilibrar com um material mais duro?”; “Vamos testar quais outros objetos rolam?”; “Quantas peças você precisa para fazer a sua torre?”. Indagadas, as crianças podem responder de diferentes maneiras, enquanto experimentam possibilidades: “Esse é mole.”; “Olha, esse aqui fica paradinho.”; “Um montão.”.

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



Composições que convidam as crianças a intervir.



Veja, no Material Digital, Materiais não estruturados.

Chegar ao ambiente e observar algumas construções iniciadas e materiais dispostos pelo chão. Explorar esses materiais, testar equilíbrio, comparar, chamar outra criança para brincar, compor, iniciar construção em altura, derrubar, tentar novamente, acomodar, enfileirar, empilhar, alinhar. Interagir com mais colegas, entusiasmar-se, inserir ou retirar elementos, combinar cores, criar narrativas lúdicas: um prédio, um caminho, um trem, uma espaçonave. Vem ver o que eu fiz!

Grupo	Professor(a)	Espaço	Tempo/periodicidade	Materialidades
Até 10 crianças bem pequenas (de 2 anos a 3 anos e 11 meses).	Um(a).	Área tranquila, externa ou interna.	Aproximadamente 50 minutos.  Semanal ou quinzenal.	Materiais naturais: pedras, madeiras, gravetos, conchas, areia, terra, argila etc.  Materiais artificiais: latas, caixas, acrílicos, resíduos industriais etc.

## Trilhando

- Realizar construções com:
  - elementos da natureza e miniaturas de animais;
  - caixas de papelão grandes e tecidos;
  - elementos de somente um atributo (cor, forma, tamanho etc.);
  - objetos translúcidos em ambiente ensolarado para explorar luzes e sombras.
- Propor às crianças a construção de cabaninhas e tendas.

### Dica de livro

Alejandra Dubovik e Alejandra Cippitelli. *Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção*. São Paulo: Phorte, 2018.

Nesse livro, são apresentados relatos de criação de contextos em que as crianças são protagonistas de construções com diferentes materiais. As autoras relacionam aspectos cognitivos, afetivos, simbólicos, imaginativos e expressivos implicados nas práticas de construtividade.

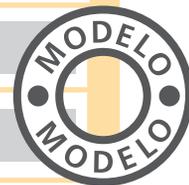
## Acompanhar e avaliar

Os trajetos investigativos constituem importantes oportunidades para acompanhar processos individuais e de pequenos grupos de bebês e crianças bem pequenas. Neles os(as) professores(as) podem observar as interações e capturar indícios que sustentem o replanejamento.

Veja um exemplo de pauta para acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas

Trajetos investigativos: Fazendo construções	Grupo: _____	Período de observação: _____
<b>Campos de experiências privilegiados:</b> O eu, o outro e o nós. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.		
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. (EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho). (EI02ET04) Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois); (EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Enfrentam desafios criando estratégias para realizar as construções.	_____	_____
Compartilham elementos da construção e cooperam com o grupo.	_____	_____
Experimentam noções espaciais ao organizar e dispor as peças nas construções que realizam.	_____	_____
Comparam os atributos das materialidades e estabelecem relações de tamanho, massa, cor e forma para realizar as construções.	_____	_____



No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

## Os itinerários, a PNA e a BNCC

Itinerários pedagógicos	PNA	BNCC – Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
Sala curiosa	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO03)	(EI02EO03)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET03) (EI01ET04) (EI01ET05)	(EI02ET04) (EI02ET05)
Quintal sensacional	Literacia Literacia familiar Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO02) (EI01EO03)	(EI02EO02) (EI02EO03)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET01) (EI01ET03)	(EI02ET02) (EI02ET03)
Passeando na natureza	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO02) (EI01EO05)	(EI02EO02) (EI02EO05)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET03) (EI01ET05)	(EI02ET03) (EI02ET05) (EI02ET07) (EI02ET08)
Observando luz e sombra	Numeracia	O eu, o outro e o nós	(EI01EO03)	(EI02EO03)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET02)	(EI02ET02)
Realizando jogo heurístico	Numeracia	Corpo, gestos e movimentos	(EI01CG05)	(EI02CG05)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	(EI01ET01) (EI01ET05)	(EI02ET01) (EI02ET05)
Explorando bandejas de experimentação	Literacia Numeracia	Corpo, gestos e movimentos		(EI02CG05)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		(EI02ET01) (EI02ET05)
Fazendo construções	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós		(EI02EO02) (EI02EO03)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		(EI02ET01) (EI02ET04) (EI02ET05)

Os itinerários apresentados neste capítulo privilegiam alguns campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Todavia, dependendo das relações educativas estabelecidas nos grupos, da experiência subjetiva de cada criança com as propostas e do encaminhamento do(a) professor(a), outros campos de experiências podem estar implicados. Da mesma forma, outras possibilidades de trabalho com literacia e com numeracia podem surgir.

# 7

## Expressar-se no mundo



ACERVO DOS AUTORES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Mãos que sentem e deixam marcas.

Os bebês e as crianças bem pequenas expressam com suas linguagens o que descobrem na interação com pessoas e materialidades, os efeitos causados e as sensações despertadas nesse contato.

Neste capítulo apresentamos **itinerários pedagógicos** que possibilitam bebês e crianças bem pequenas manifestarem sua percepção do mundo com linguagens. Esses itinerários se configuram como **oportunidades à expressão** e, por isso, propiciam situações enriquecidas com provocações que buscam desenvolver as linguagens expressivas e comunicar significados. Os itinerários pedagógicos estão organizados em:

- **Cenários expressivos:** consideram a curiosidade e a iniciativa de bebês e crianças bem pequenas de explorar elementos, convidando-os à experimentação estética.
- **Trajetos expressivos:** consistem em propostas com diferentes recursos, suportes e materialidades para que as crianças desenvolvam suas linguagens expressivas. Nesses trajetos os(as) professores(as) acompanham, observam e repropõem conforme os processos vividos pelas crianças.
- **Projeto expressivo:** constitui uma possibilidade de promover o aprofundamento dos saberes das crianças, enriquecer seu repertório cultural e valorizar suas capacidades expressivas.

## Itinerários pedagógicos – Estruturas de oportunidades

### CRIAÇÃO DE OPORTUNIDADES À EXPRESSÃO



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

No capítulo são propostas situações didáticas envolvendo numeracia, literacia, escrita emergente e literacia familiar. Por meio delas as crianças poderão desenvolver capacidades expressivas e aprender habilidades a fim de aprimorar saberes sobre modos de representar, criar, produzir e manifestar sua percepção sobre o mundo.

## Criando oportunidades à expressão

A expressividade é uma qualidade que se constitui cotidianamente, na medida em que o bebê ou a criança bem pequena, na interação com os outros e o mundo, aprende as linguagens simbólicas disponíveis em seu contexto de vida, família e creche, por processos expressivos. Ou seja, eles precisam de oportunidades para manifestar e expressar sua percepção sobre o mundo, utilizando para isso as linguagens.

É na interação da criança com os objetos de conhecimento (desenho, pintura, modelagem, etc.) que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo seja desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras (CUNHA, 2012, p. 18).

As primeiras manifestações que observamos nos bebês estão intrinsecamente ligadas ao corpo, desde o olhar, as vocalizações, a movimentação, como a **ação linguageira** de “posso” fazer o gesto que quiser.

Há uma significação “linguageira” da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento. Os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao “penso”, mas ao “posso” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94).

Assim, o bebê inaugura sentidos com a linguagem corporal, comunica-se com os adultos e entre eles se estabelece um diálogo que lhes permite se relacionar. De um lado, o(a) professor(a) captura indícios das sensações do bebê sobre si e o seu entorno – o meio físico e humano –, busca compreendê-lo em suas necessidades e demandas devolvendo-lhe um modo peculiar que se manifesta corporalmente por olhar, voz, expressões faciais, toque, abraço, gestos, sinalizando a efetividade da comunicação.

De outro lado, na medida em que o bebê sente inúmeras sensações e interage com o(a) professor(a) – representante da cultura –, ele passa a perceber o mundo mediado por elementos que aos poucos apreende dessa relação, ou seja, as linguagens. Começa a desenvolver a sua capacidade de comunicar sensações, necessidades e sentimentos, sua corporeidade, utilizando recursos que se manifestam nas interações. Conforme ele se percebe corporalmente, pode aprimorar sua linguagem corporal para alcançar o que deseja.

As crianças desenvolvem sua capacidade de explorar, discernir e interpretar a realidade pelos sentidos, por isso, utilizam o corpo inteiro para investigar e descobrir as riquezas sensoriais do seu entorno.

Explorar a realidade é uma condição constante na infância. Crianças pequenas habitam o espaço continuamente construindo lugares (imaginários e reais) dentro do lugar em que estão. O ambiente para crianças pequenas deve levar em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares e fornecer elementos e instrumentos para satisfazer seus desejos e para ajudar no desenvolvimento de suas habilidades (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26).

É nessa dinâmica relacional que a multissensorialidade do bebê é acionada, e é por meio dela que ele vai se apropriar de todas as coisas. Por isso, é fundamental que se ofereçam possibilidades aos bebês e às crianças bem pequenas cotidianamente para que possam explorar os elementos do ambiente e das propostas que compõem os cenários mais comuns do dia a dia, principalmente quando é apresentada uma estética nova ou quando as proposições variam.

A experiência estética vai se constituindo daquilo que o meio propicia aos sujeitos envolvidos. Portanto, podemos pensar as oportunidades à expressão considerando que cada elemento que compõe o ambiente, assim como cada situação vivenciada, pode se constituir em uma potência pedagógica para a criança aprimorar a capacidade de comunicar-se com suas linguagens.



## Cenários expressivos

Sobre a característica de bebês e crianças bem pequenas como pequenas como investigadores do mundo, ver Capítulo 6.

Se partirmos do pressuposto de que bebês e crianças bem pequenas exploram e habitam os espaços, manipulando e investigando os elementos que os compõem, como se fosse a primeira vez, ou seja, como novidade a ser apreendida e descoberta, devemos pensar na relevância do que escolhemos para as interações e o modo como lhes apresentamos, ética e esteticamente.

Uma infância como vida primeira tece nossas vidas, seja na memória seja na imaginação. Permanece em nós como foco de vida pelas reservas de entusiasmo que emergem das imagens primeiras, das estações da lembrança abastecidas por acontecimentos excepcionais que encontram ressonâncias em nós por viverem conosco um outro tempo (HINTERHOLZ; RICHTER, 2017, p. 49-68).

Trata-se, portanto, de pensar sobre a diversidade de linguagens e seus elementos imprescindíveis para a constituição da riqueza da experiência estética de bebês e crianças bem pequenas. Para isso, é necessário garantir condições de acesso à riqueza cultural e artística brasileira, envolvendo desde aspectos relacionados à comunidade de origem das crianças à ampliação de referências estéticas que lhes deem uma gama de possibilidades criativas como repertório.

Para configurar cenários expressivos, nos inspiramos nas ações artísticas enunciadas por Diana Tubenchlak com bebês: “propostas que têm como pressupostos a multissensorialidade, a autonomia dos participantes e a potência pedagógica dos espaços e materiais” (2020, p. 18). Ou seja, partindo do que caracteriza os modos de apropriação do mundo pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, podemos pensar como e o que apresentar a eles para que possam provar e desenvolver sua expressividade.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Sobre cenários, ver Capítulo 2.

Desse modo, vislumbramos como experiência estética significativa a ambientação de cenários expressivos com elementos que lhes provoquem os sentidos, que favoreça a escolha e a manipulação de materialidades e inter-relacione linguagens. Assim, o(a) professor(a) pode preparar cenários em que bebês e crianças bem pequenas possam vivenciar sensações e desenvolver sua percepção do mundo e de si, constituindo repertórios pela **apreciação estética** e manifestando suas potencialidades – em suas múltiplas linguagens – por meio de **instalações**, como provocações que convidam à sua expressividade.



## O ambiente sob o olhar das crianças

As crianças se relacionam com o ambiente e o percebem esteticamente ao investigá-lo e reconhecê-lo. À medida que se oferecem condições instigantes em que possam vivenciar a observação, a apreciação e a expressão, sua experiência vai sendo constituída. É nesse sentido que ressaltamos a importância da ambiência mediadora na evidênciação de elementos, a fim de propiciar que bebês e crianças bem pequenas interajam e manifestem seus interesses, procurando aquilo que almejam explorar, investigar e conhecer, reiterando escolhas, repetindo gestos, aprimorando sua apropriação do mundo.

Sobre Ambiência mediadora, ver Capítulo 2.

María Emilia López destaca a observação, a apreciação e a expressão como momentos que ocorrem e alimentam as operações que dão origem à experiência da criança com a arte, o que faz parte do processo de constituição do seu repertório estético. Podemos destacar, inicialmente, a relevância da observação como uma ação a ser valorizada pela **Ambiência mediadora**, pois “observar leva à criação de imagens mentais e ao armazenamento na percepção de informações que permitirão inferir, em outras circunstâncias, propriedades das coisas, sentimentos, etc. A partir daquilo que observamos surgem também as associações, e o pensamento e a imaginação são postos em funcionamento” (LÓPEZ, 2018, p. 64).

Além disso, o(a) professor(a) tem também o papel de alargar os interesses das crianças sobre o mundo, com o sentido de proporcionar o enriquecimento de referências estéticas para que elas possam construir repertórios ampliados pela experiência e constituir suas linguagens expressivas. Para isso, precisa considerar os modos como bebês e crianças bem pequenas se inserem nos cenários. Por exemplo, bebês que engatinham veem o ambiente da perspectiva do chão, sendo pertinente, por isso, que a composição dos cenários do berçário privilegie ocupar o plano do chão e as paredes de baixo para cima. Uma vez que começam a caminhar, as crianças passam a diminuir distâncias rapidamente em busca de seus objetos de interesse, o que dinamiza também suas explorações, carregando objetos de um lugar para outro; desse modo, criam conexões e composições estéticas com base em sua própria perspectiva, o que justifica a disposição de prateleiras baixas, cestos ou caixotes, onde possam manipular os elementos de seu interesse.

Quanto mais as crianças têm autonomia de movimentação, comunicam-se verbalmente e procuram pares para brincar, mais sua percepção sobre o meio aumenta em complexidade, pois passam a inter-relacionar linguagens – corporal e verbal, por exemplo. A ambientação da sala com imagens propicia às crianças que aprimorem os modos de expressão pela evidênciação de linguagens, por exemplo, apontar o dedo, balbuciar.

Conhecer o ambiente, desde o lugar dos objetos de interesse ao modo de organização dos elementos da sala de referência – tapete, prateleiras, cestas, espelho, entre outros –, favorece a construção da autonomia das crianças, no sentido de que sabem onde encontrar cada coisa. Quando há a apresentação de elementos novos, o(a) professor(a) faz a composição no cenário de forma que eles se evidenciem diante dos demais elementos, propiciando aos bebês e às crianças bem pequenas observar, visualizar, associar, perscrutar e diferenciar características já conhecidas em seu repertório, lançando-se a novas explorações multissensoriais.



Para compor microcenários, veja: Imagens de obra de arte; Animais; Plantas; Objetos do cotidiano; Coleções: linhas, letras e números.



## Apreciação estética

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



Para conhecer é preciso tocar.

O ato de observar pode ser valorizado no cotidiano de bebês e crianças bem pequenas pela forma como se compõem os cenários expressivos em que estarão imersos, ao dar evidência aos elementos em composições harmônicas que convidam à vivência estética – na prateleira um livro com a capa virada para as crianças. Nesse contexto, as crianças incorporam aspectos relacionados a esses elementos, o que favorece a sua apreciação – pela observação de uma imagem ou escuta de uma música –, como uma resposta sensível à interação propiciada.

“A apreciação acrescenta ao observado a sensibilidade daquele que observa” (LÓPEZ, 2018, p. 65), o sentido dado pela sua interpretação – conteúdo subjetivo –, ou pela escolha dentre os elementos disponíveis àquele que a criança reconhece – uma preferência –, revivendo no encontro emoções e sentimentos.

Assim, a disposição de tecidos, a luz, as formas, os objetos coloridos, as imagens colocadas na parede na altura da visão das crianças, os materiais e objetos disponíveis ao manuseio constituem possibilidades oferecidas pelo meio para despertar sensações e provocar a curiosidade das crianças de experimentar o que está no cenário e constituir seu repertório estético.

Na sala de referência, os livros estão dispostos em caixas com divisórias. O acesso é livre. As crianças os manuseiam e organizam, colocam e tiram qualquer livro para observar e folhear sempre que desejam.

Na biblioteca, o modo de apresentação dos livros é diferente; além disso, alguns objetos também compõem a exposição de livros na prateleira. O animal de pano e outros personagens fazem parte do cenário. Seria o elefante do livro que o(a) professor(a) leu ontem?

A imaginação leva as crianças a deslocar-se até a estante, experimentar a forma, encontrar outros livros e retirá-los, sentar no chão, observar, virar as páginas. A expressão pode mudar a cada imagem nova – e assim as crianças se lançam à viagem que a história proporciona.



Instalações que convidam à imaginação.



Objetos didáticos que favorecem a autonomia das crianças.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

CONTINUA NA PÁGINA 139

## Trilhando

- 
 Compor a sala de referência com elementos estéticos de acordo com as condições manifestadas pelo grupo, favorecendo a observação e o acesso das crianças, dando ênfase ao elemento em foco.
- 
 Apresentar obras de arte por meio de imagens, ora fixadas na parede em ambientes temáticos, ora em formato propício à manipulação, como fichas plastificadas, álbuns, acervo de imagens expostas ou acondicionadas em suportes que possibilitem às crianças explorá-los por movimentos de preensão e encaixe.
- 
 Ofertar o acervo de literatura com diversidade estética de ilustração.
- 
 Para as crianças maiores de 3 anos, pode ser apresentado o ABCDarte – fichas com imagens de obras de arte, palavra correspondente e letra inicial destacada.
- 
 Criar microcenário de literatura com elementos literários – livros, fantoches, pequenos textos com imagens – e objetos didáticos – tapete, caixa organizadora, cesto, tecido – para favorecer os bebês e as crianças bem pequenas em suas escolhas e para que possam participar da organização dos objetos neles contidos.

## A corporeidade da criança na relação com o espaço

A movimentação é uma das capacidades que mais favorece a criança em sua expressividade, por exemplo, quando exerce autonomia de escolha, manifesta emoções, deseja conhecer, explorar e produzir efeitos no ambiente.

Quando apresentamos no espaço formas com dimensões amplas ou um único tipo de elemento em maior quantidade para o bebê prová-los corporalmente, sua iniciativa é direta e independe do adulto. A unidade corpo-criança se move e se expressa devido à possibilidade de apropriação e, conseqüentemente, de percepção dos elementos no meio.

Os novos estudos da Sociologia da Infância apontam para a compreensão da criança como sujeito dotado de um corpo constituído na infância de modos múltiplos a depender das realidades e mundos de vida em que tem oportunidade de viver “a infância como construção do discurso e como um aspecto das vidas das crianças que molda relações sociais tanto quanto é moldado por elas” (JAMES *et al.* in KOHAN e KENNEDY, 2000, p. 200-238).

A composição de ambientes de luz, cor e sombras – que preenchem o espaço com movimentos fugazes – convida a criança a uma investigação corporal sobre seus efeitos e sobre cada elemento, buscando comprovar sua veracidade. Da mesma forma, a utilização de um único material – tecidos pendurados, fitas, rolo de papel, fios de malha –, em uma sala vazia de mobiliários, aciona a corporeidade da criança que se lança a explorar inteiramente o espaço fazendo uso do próprio corpo como instrumento de investigação: caminhando, entrando e saindo, se abaixando, pulando. As aprendizagens de como aprimorar os movimentos amplos se intensificam, enquanto as propriedades dos materiais provocam sensações e imprimem significados à experiência.



Confira o videotutorial 5, **O bebê no universo das instalações artísticas.**

Há uma analogia entre as produções artísticas contemporâneas, representadas por instalações, e as produções das crianças pequenas, pois ambas se ancoram no processo artístico e no olhar investigador (TUBENCHLAK, 2020). Vale ressaltar que bebês e crianças bem pequenas se interessam pela exploração das materialidades, da disposição estética, dos efeitos que são capazes de causar com suas intervenções sobre o ambiente ora configurado de uma maneira convidativa à investigação e experimentação. Nesse processo, se expressam com suas linguagens.

Cada sentido – tato, visão, audição, olfato, paladar – se manifesta em função daquilo que o meio suscita à criança. Se pensarmos no cenário como uma instalação artística que evidencia um ou mais elementos em sua composição, estes produzem efeitos que podem enfatizar um sentido, o que possibilitará à criança desenvolver sua sensorialidade pela exploração e pela experimentação mais incisiva por meio dele. No entanto, os demais também terão consequências correlacionadas. Por exemplo, se apresentarmos para um grupo de crianças de dois anos uma mesa degustativa com diferentes frutas, dispostas de modo a valorizar a forma, a cor e o volume, o primeiro sentido a ser acionado será a visão, pela percepção das características do alimento; em seguida, o tato, ao aproximar-se da mesa e explorar cada fruta, sentindo sua textura e temperatura; depois, o olfato, pelos aromas que as frutas exalam; e, finalmente, o paladar.



## Instalações

O espaço inteiro como oportunidade de expressão, demarcado pela ambientação de elementos, ora de um mesmo tipo – tecidos, bolas, fitas – e com uma variedade de forma, cor, textura, quantidade e tamanho, ora com tipos diferentes de materiais e seus efeitos. Pela apropriação que as crianças podem realizar, em suas ações languageiras, incidem sua corporeidade sobre o meio para explorar e expressar aquilo que seus sentidos capturam.

Ao se dispor corporalmente entre os tecidos, por exemplo, experimentando as sensações de um tecido largo e comprido pendurado em volta do corpo, a criança faz a representação simbólica de um objeto da cultura que podemos associar a um colar. Em sua ação languageira, ela realiza essa representação com gestos, produzindo sentidos, levando-nos a compreendê-la pela forma como representa.

ACERVO DOS AUTORES



Ocupação do espaço com instalações do chão ao teto.

CONTINUA NA PÁGINA 141



Instalação sonora no quintal.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Instalação na sala de referência com elementos naturais.

Uma surpresa na sala e o convite a entrar. A sala está diferente: sem prateleiras, bonecas, tapete e livros. Só folhas no chão que convidam as crianças a experimentar. As crianças podem andar devagarinho, escutando o barulho das folhas sob seus pés; outras podem correr e se jogar no espaço. O riso toma conta da sala.

## Trilhando

- Apresentar elementos incomuns para ampliar a experiência e o repertório estético do grupo.
- Oferecer em uma ambientação diferentes objetos, como tecidos, papéis, folhas, latinhas, com grande variedade de cor, tamanho, textura e quantidade.
- Dispor de modos distintos os elementos no espaço, utilizando o chão, a parede, o teto e o espaço vazio entre chão e teto.
- Construir estruturas de experimentação, como túneis, caixas de papelão conectadas, torres de almofadas, tendas etc., que envolvam a participação das crianças.
- Propor ambientação na sala compondo, em mesas, tablados e chão, grupos de elementos de diferentes materialidades – madeira, metal, chocalhos de sementes – para as crianças provarem suas habilidades e produzirem efeitos com suas explorações, criando sons com os objetos.
- Propiciar experimentação sensorial com elementos granulares, como fubá ou areia fina.



Confira o videotutorial 7, **Tatear o mundo**.

## Acompanhar e avaliar

Os elementos físicos e culturais dos cenários expressivos são conteúdos de experimentação estética. Ao observar os modos como bebês e crianças bem pequenas interagem com sua corporeidade na relação com os elementos estéticos, o(a) professor(a) captura indícios de suas percepções pela expressão manifestada. Com esses dados, pode mapear situações de referência que sustentem a escolha sobre as materialidades que compõem os cenários e, ao acompanhar os processos vividos no grupo, manter ou replanejar os cenários de expressão, podendo organizar trajetos expressivos e enfatizar situações estéticas diferenciadas.

## Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de bebês

Cenário expressivo: Instalações	Grupo: _____	Período de observação: _____
<p><b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01ET04) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.</p> <p><b>Campos de experiências privilegiados:</b> Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</p>		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Experimentam suas potencialidades corporais na interação com as instalações.	_____	_____
Manipulam e exploram, conforme sua capacidade de movimentação, os elementos da instalação.	_____	_____
Exploram sonoridades com o próprio corpo e com objetos disponíveis no ambiente.	_____	_____



No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

## Trajeto expressivos

Os sentidos despertados nos bebês e nas crianças bem pequenas em suas experiências estéticas representam o mundo sensorial (LE BRETON, 2016) constituído em suas relações com as materialidades oferecidas pelo meio.

Tendo em conta a multisensorialidade que caracteriza o modo de percepção de bebês e crianças bem pequenas, o conjunto de elementos físicos, de materialidades naturais e de objetos da cultura constitui recursos estéticos que podem enriquecer o repertório dando oportunidades à expressão. Tal como destaca López (2018), pela observação a criança investiga e faz o reconhecimento dos elementos da interação. Podemos considerar que essa é uma condição favorável e propícia à exploração – estratégia pela qual a criança concretiza a apropriação dos elementos do meio com seus sentidos. Ao se aproximar da argila ou do barro, ela estabelece um modo de observar.

O barro com sua resistência, a qual o corpo insiste com sua energia vital para transformar a massa em outra coisa na simultaneidade que também por ela é modificado, dinamiza imagens que não operam desde a visão apenas, pois a imaginação poética não é contemplativa. Pelo contrário, a imagem imaginada emerge do corpo a corpo com o mundo ao afrontar a resistência e as forças da materialidade, numa atitude sempre dinâmica e transformadora (HINTERHOLZ; RICHTER, 2017, p. 65).

Com isso, constitui-se um repertório de referências estéticas que a criança constrói em seu mundo sensorial, diretamente relacionado com aquilo que o meio oferece e que desperta os sentidos das pessoas.

Sobre o mundo sensorial, ver Capítulo 5.





**Apoio:** mesa, parede, chão, tablado, cavalete.

**Suporte:** papel, tábua, caixa, lixa, balão, tema, tecido, plástico, outros objetos.

**Instrumento:** dedo, graveto, pauzinho, esponja natural, pincéis, canetão, giz de cera, giz de quadro, carvão etc.

(GOMES *in* CRAIDY e KAERCHER, 2001)

Na busca por conhecer a materialidade, a criança experimenta com gestos e impressões a produção de marcas que é capaz de realizar. Conforme as oportunidades de expressão acontecem, os recursos disponíveis possibilitam que as crianças aprendam habilidades e isso lhes favorece elaborar representações pela apropriação de linguagens plásticas.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, muitos adultos esperam que, já de início, as crianças realizem produções semelhantes ao real. Não se pode esquecer que a constituição do vocabulário visual (formas, linhas, cores, espaço, pontos, volumes, etc.) também se estrutura aos poucos, e modifica-se na medida em que a criança entra em contato com os outros materiais, instrumentos e com a própria linguagem visual (CUNHA, 2012, p. 31).

Nesse processo, é relevante a oferta de oportunidades à expressão que contemplem diferentes configurações, com elementos de **apoio**, **suportes** e **instrumentos** (GOMES, 2001), sendo estes últimos também riscantes. A experiência estética das crianças se amplia e enriquece, constituindo os repertórios de suas linguagens.



BRUNA ASSIS BRASIL

Com isso, se propõem trajetos expressivos para que bebês e crianças bem pequenas tenham a possibilidade de realizar experiências estéticas com elementos percebidos em seu mundo sensorial e imaginário. Para esses trajetos é importante considerar:

- espaço físico – cenários cotidianos que propiciem a percepção de forma, volume, cores;
- materialidades – materiais, elementos físicos e objetos culturais que favoreçam interações por meio da corporeidade e da expressão multissensorial;
- tempo – previsão de acordo com o envolvimento explicitado pelo grupo nas ações implicadas;
- modos de interação – a expressividade das crianças de acordo com a potência dos materiais propostos;
- possibilidades de ação docente – observação da expressividade das crianças e documentação de processos;
- percursos de cada criança – a experiência estética de cada bebê e criança bem pequena manifestada pela expressividade e pelo desenvolvimento de linguagens;
- previsão de possibilidades de continuidade e aprofundamento da experiência estética com a ampliação de repertórios. Na captura de indícios que evidenciam o interesse do grupo, está o nascimento de projetos.

No **Capítulo 4** apresentamos as possibilidades de a criança se perceber nas relações temporais.

## Modelar argila e massinha

A materialidade da argila, o barro, constitui elemento natural que provoca sensações diversas, conectando a criança com sua interioridade. “Brincar com as primícias do mundo material, a lama e o visgo, como o barro e as colas, é um *deci-frar* (pele a pele) dos primeiros *atos* da alma” (PIORSKI, 2016, p. 122). Além disso, apresenta uma plasticidade curiosa para as crianças, assim como as massinhas de modelar, pois sua forma sólida e maleável permite, por meio da manipulação e transformação, desenvolver habilidades manuais na elaboração de formas, quanto mais são oferecidas oportunidades a elas.



A plasticidade da argila é percebida nas mãos.

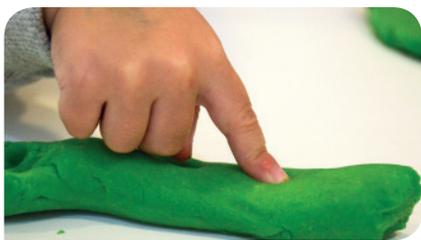
Toda produção de linguagem solicita a manipulação, isto é, solicita um fazer operativo, aquele que produz efeitos no real. Manipular algo não traduz mero “mexer” com as mãos. Manipular é muito mais, pois envolve o corpo inteiro no movimento vital de dar forma, agregar à coisa um pensamento, uma vontade, um sentido, uma ação operativa, portanto, transformadora (RICHTER, 2016, p. 99).

O ambiente externo é mais apropriado para iniciar os bebês na aproximação com a materialidade de argila – pode ser um local onde há grama ou no solário, sobre um plástico estendido. Disponibilize blocos de argila, tendo em conta que o volume é importante para provocar a experimentação da propriedade plástica.

No momento em que o bebê toca a argila, sente a temperatura, a textura e a resistência da materialidade, investigando com sua ação languageira um gesto que imprime certa força e causa efeitos, como quando o dedo afunda. Conforme as crianças dominam sua movimentação e a coordenação da manualidade, podem-se oferecer partes do bloco de argila em cima de tablados, o que propiciará a manipulação desmembrando as partes em pedacinhos menores. Em outros momentos, o(a) professor(a) pode apresentar às crianças bem pequenas massinha de modelar caseira, confeccionada na instituição. Sobre uma mesa, ele(a) disponibiliza a massinha e convida as crianças a realizarem investigações manuais, experimentando a sensação da plasticidade dessa materialidade e suas possibilidades de transformação. Assim, as crianças aprendem habilidades de motricidade fina, tanto de espalmar as mãos como de utilizar o movimento de pinça para produzir efeitos e manipular partes menores da materialidade.



Confira o videotutorial 4, **Vamos fazer massa de modelar caseira?**



Manipulação e imaginação fazem nascer formas.

No solário, seis placas de madeira com argila aguardam o grupo em uma mesa comprida. As crianças se aproximam, tocam a argila, amassam. A sensação gelada pode dar lugar ao calor do manuseio. Conforme investem movimento sobre a materialidade densa, a argila vai amolecendo, cedendo, ganhando formas. Nascem bolinhas.

Olhar para a produção dos colegas pode inspirar o nascimento de “cobrinhas” e “minicobrinhas”; conversas podem surgir: “Olha! São as filhinas!”. As crianças podem compor perto de si uma configuração de grandes e pequenas cobrinhas. Dar-lhe nomes, contar: “1, 2, 3 e 4 grandes, vai ser a mãe, o pai, o vô e a vô”, “E essas são as filhinas 1, 2...”. Narrar histórias: o “lobo” aparece. A história contada pelo(a) professor(a) em outro momento pode ser reviuida, enquanto partes de argila assumem formas e se transformam rapidamente levadas pelas palavras, entre gestos e olhares.



**Grupo:** Até 5 bebês (14 a 18 meses).  
**Professores(as):** Um(a) ou dois(duas).

**Espaço:** Quintal; solário.  
**Tempo:** Aproximadamente 20 minutos.

**Materialidades:** Blocos grandes de argila; plástico grande e grosso.

**Grupo:** Até 6 crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).  
**Professor(a):** Um(a).

**Espaço:** Solário; sala de referência.  
**Tempo:** Aproximadamente 30 minutos.

**Materialidades:** Pedacos de bloco de argila – médios e pequenos; massinha caseira de modelar; tablado coberto com plástico; mesa de fórmica ou coberta com plástico.

## Trilhando

- Promover a aproximação com a materialidade da argila de modo programado ao longo de um período, sendo previsto um processo de exploração da plasticidade com a manipulação de partes, em espaços que favoreçam a movimentação das crianças para a experimentação da argila.
- Apresentar diferentes tipos de “massinhas” – misturas de sólidos e líquidos –, em espaços preparados para a livre experimentação. As misturas podem ser realizadas diante das crianças e registradas em fotos para que sejam expostas na sala de referência no formato de receita – título, passo a passo, imagens.
- Produzir mosaicos com elementos naturais coletados no quintal, usando formas e fazendo marcas na massa de modelar com elementos conhecidos das crianças – folhas, gravetos, sementes. Essa proposta pode ser semanal e, conforme o envolvimento do grupo, pode-se seguir com um projeto, por exemplo: “Projeto Impressões”, com vivências de investigação e impressão de diferentes formas em placas de modelar.



## Pintar com tintas naturais

Deixar marcas é uma das produções mais envolventes para as crianças, desde os vestígios dos alimentos aos elementos naturais que encontram no quintal, como terra, sementes, poças de água. Quando bebês e crianças bem pequenas se alimentam, as cores e as formas chamam a sua atenção antes mesmo de provar o sabor do alimento, por isso, muitas vezes eles se lançam às explorações táteis, também mobilizados pelo aroma. Isso tudo desperta sensações iniciais que influenciarão em sua apropriação do alimento.

Contudo, as características atrativas de certos alimentos podem ser mais experimentadas conforme se proponham instalações ou trajetos expressivos em que a configuração estética demarca possibilidades exploratórias, acompanhada de orientações e enunciados do(a) professor(a), como um modo ritualístico próprio e convidativo à proposta apresentada, como manipular elementos e materialidades diversos a fim de comparar características diferentes e semelhantes.



As tintas naturais, feitas do extrato de alimentos, como beterraba, espinafre, couve e manga – misturados a outros elementos que conservam a cor e inibem a decomposição dos nutrientes orgânicos –, são excelentes materialidades para as crianças realizarem suas marcas iniciais como produtoras de sentidos. Ao experimentar as tintas naturais, os bebês e as crianças bem pequenas exploram as sensações no corpo inteiro: se estiverem com roupas que permitam essas explorações, podem pintar os dedos dos pés, as pernas, os braços, a barriga, o rosto, por exemplo.

Pintar o próprio corpo, além de se evidenciar como uma cultura infantil constituidora da experiência sensorial das crianças, se manifesta como uma prática comum em diversas culturas, presente em diferentes povos indígenas em suas manifestações culturais próprias. Por exemplo, na cultura do povo Xikrin (no sul do estado do Pará), na casa da mulher do chefe as mulheres se reúnem com as crianças e “o momento da pintura é sempre de descontração, prazer, divertimento [...]”. A pintura é igual para todas e o desenho é o mesmo no rosto e no corpo. Formando triângulos, quadrados, ou executando linhas retas paralelas, elas elaboram os vários desenhos que representam animais e plantas.” (GRUPIONI, 1997, p. 17-18).

Assim, as crianças indígenas vivenciam pintar o corpo como uma prática que relaciona sentidos e significados étnicos de sua comunidade.

Os Xikrin são conhecidos por suas pinturas corporais, como verdadeiras vestimentas ou “peles sociais” (GRUPIONI, 1997, p. 19).

Elementos da cultura indígena presentes na creche.

CONTINUA NA PÁGINA 147



Ao convite “pintar com tintas naturais”, primeiro as crianças observam os elementos – pincel de espuma, cavalete de apoio, papel fixado, tinta de café.

O(a) professor(a) pode lembrá-las: “Essa é aquela tinta que fizemos juntos ontem na sala. Agora ela está pronta para ser usada. Vocês querem experimentar?”.

As crianças podem aproximar-se da mesa e dos potes e pincéis, escolher um deles e mergulhá-lo na tinta, percebendo que a espuma encharca: “Ihh... encheu”. Inicialmente imprimem força para marcar o papel e, conforme observam a sutileza da tinta, modificam o gesto, desenvolvem progressivamente a habilidade manual, segurando o pincel com mais delicadeza e adquirindo controle para experimentar movimentos distintos, como desenhar e pintar, entre outros. Então, verbalizam: “Olha, ele tá voando!”.



**Grupo:** Até 6 bebês (de 14 a 18 meses).

**Professor(a):** Um(a) e apoio.

**Espaço:** Solário.

**Tempo:** Aproximadamente 20 minutos.

**Materialidades:** Tinta natural: beterraba, erva-mate, café, couve etc.; papel bobina esticado no chão; mesa forrada com plástico e papel bobina fixado com fita adesiva ou folhas grandes; camisetas grandes para as crianças.

**Grupo:** Até 6 crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

**Professor(a):** Um(a).

**Espaço:** Solário.

**Tempo:** Aproximadamente 30 minutos.

**Materialidades:** Tinta natural: beterraba, erva-mate, café, couve etc.; mesa forrada com plástico e papel bobina fixado com fita adesiva ou folhas grandes; camisetas grandes para as crianças.

## Trilhando



Veja, no Material Digital, Receitas.



- Apresentar diferentes tipos de tintas naturais – de alimentos e outros elementos, como terra – em espaços preparados para a livre experimentação sensorial. A confecção das tintas pode ser feita diante das crianças, além do registro da receita e das explorações no processo. O ideal é que seja criado um espaço na sala de referência para expor a experimentação com tintas naturais – título, procedimentos ou passo a passo, imagens; fotos das crianças experimentando; fragmento das produções coletivas das diferentes tintas no papel bobina. As crianças bem pequenas podem participar, fazendo em conjunto.
- Propiciar a experimentação das tintas naturais como pigmento de impressão, criando marcas em diferentes suportes (papel, tecido, plástico, objetos), com diferentes apoios (mesa, tablado, cavalete) e uso de instrumentos diferenciados (esponja natural, haste, pincel de espuma, pincel grosso, graveto etc.).
- Apresentar às crianças exemplos de formas e desenhos comuns em algumas culturas indígenas.

## Garatujar e desenhar

As primeiras tentativas de representação que percebemos nas marcas que as crianças bem pequenas realizam se vinculam ao prazer do gesto, como um jogo de exercício que repetem para ter domínio do movimento que produz a marca. “O registro desse movimento é um rabisco incompreensível para o adulto: a garatuja. Que se inicia longitudinal e desordenada até adquirir certo ritmo” (ALBANO, 2013, p. 25).

A garatuja também pode ser denominada como “riscalhadas”, traços, riscos ou rabiscos (CUNHA, 2012).

Riscar e rabiscar diz respeito à experiência lúdica de tornar visível a ação do corpo traçar linhas que não delimitam objetos ou figuras, mas propõem e instauram percursos que se inscrevem no tempo: uma linha renuncia; uma linha repousa ao se deter. Uma linha se fecha; outra se arredonda; outra alonga o olhar. Fios partem ainda, lenta ou bruscamente, forjando uma escritura temporal que anuncia a passagem da linha ao signo. Movimento intenso que expõe a qualidade expressiva da linha profundamente comprometida com os ritmos do corpo (RICHTER *in* CANSIAN *et al.*, 2016, p. 203).



A criança desenvolve a capacidade expressiva de representar por meio de marcas. Concomitantemente às conquistas de sua capacidade de movimentação está a capacidade comunicativa quando fala sobre os conteúdos que representa e tenta compreender o que o(a) professor(a) propõe. Assim, podemos observar bebês e crianças bem pequenas se movimentando e narrando aquilo que estão representando graficamente. Nesse contexto, aprendem habilidades como segurar o riscante e aplicar alguma força para deixar marcas, enquanto adotam posturas para facilitar a investida no suporte.



Compartilhando saberes, marcas e narrativas.

Dessa forma, o uso contínuo de riscantes em ambientes que ofereçam mobilidade, junto aos suportes que possibilitam o aprimoramento de habilidades, propiciam o desenvolvimento da representação por meio do garatujar e desenhar.

CONTINUA NA PÁGINA 149

O canetão desliza no papel. Quanto mais a criança faz força com as mãos, mais o risco escurece e, às vezes, rasga o trajeto percorrido. Experimenta de novo, segura com as pontas dos dedos, com um gesto mais leve, e fixa marcas. Observa os movimentos contínuos dos colegas, percebe as formas deixadas no papel: pequenas bolinhas, risquinhos, outras marcas...

Nas conversas entre o adulto e as crianças, algumas verbalizam: “Lobo!”, “É o gato”, “O papai chegou...”. Depois que terminam, o(a) professor(a) expõe as produções na parede, onde as crianças poderão observar e narrar suas histórias.



ACERVO DOS AUTORES

**Grupo:** Até 4 bebês (18 meses).

**Professor(a):** Um(a).

**Espaço:** Sala de referência.

**Tempo:** Aproximadamente 20 minutos.

**Materialidades:** Suporte: papel bobina no chão, na parede ou fixado em um tablado; riscantes: canetão, giz de quadro, giz de cera (grande).

**Grupo:** Até 6 crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

**Professor(a):** Um(a).

**Espaço:** Sala de referência.

**Tempo:** Aproximadamente 30 minutos.

**Materialidades:** Suporte: papel bobina, pedaços de papel em diferentes formatos e tamanhos (branco, preto, outras cores); riscantes: canetão, giz de quadro (grande), giz de cera (grande) e carvão; apoio para fixar o papel: no chão, na parede, no tablado ou na mesa.

## Trilhando



Propor no microcenário de expressão vivências semanais com diferentes configurações de riscantes, suportes e apoios para promover o aprimoramento de suas habilidades e representar com a linguagem gráfica.



Acrescentar aos microcenários de jogo simbólico – escritório, mercado, livraria – materiais para as crianças experimentarem a escrita emergente (mesinha como apoio, papéis de diferentes cores, formatos e tamanhos, livretinhos, blocos e agendas reutilizáveis como suporte, canetões, canetas como riscantes).



Organizar um painel com registros de gestos e marcas produzidas, com fotos que representem as manifestações gráficas das crianças. Para possibilitar novas relações, propor coleção de linhas, letras e números como elementos de consulta para suas produções. (Veja, no Material Digital, Coleções: linhas, letras e números.)



Construir uma memória das produções das crianças para expor no painel da sala. Para isso, registre, utilizando letras caixa-alta, as ações e falas das crianças, compondo narrativas dos sentidos daquilo que produzem em termos de marcas gráficas. Trata-se de uma oportunidade significativa para dar evidência ao uso social da escrita alfabética.



Confira no videotutorial 6, **O encantamento pelos sons.**

## Tocar e cantar

A linguagem musical está presente na educação infantil, tanto nas canções de ninar como nas músicas cantadas para envolver os bebês em ações cotidianas e para ensinar brincadeiras. Grande parte das investigações em torno da música revela “a musicalidade das crianças como muito mais elaborada do que costumamos perceber, além de demonstrar que os pequenos se relacionam com seu entorno por meio da música, mesmo antes de desenvolverem a linguagem verbal” (ROMANELLI, 2014, p. 62).



Como já apresentado em capítulos anteriores, a cultura popular é um aporte de riqueza musical e poética presente no cotidiano das crianças em momentos diversos e constitui oportunidade de expressão, apropriação de gestos e movimentos da cultura lúdica da infância. A fim de promover a apropriação da música como repertório expressivo, podemos propor rodas de música para bebês e crianças bem pequenas se familiarizarem com a linguagem musical e com os instrumentos.



Nas canções repetidas, a cada momento que surge a melodia conhecida, em uma cantiga de roda, por exemplo, o(a) professor(a) pode enunciar as palavras que formam as aliterações, os versos, as rimas e representá-las com gestos que compõem a imagem dos significados implicados. Os bebês e as crianças bem pequenas podem imitar os gestos e movimentos do adulto, movimentando o corpo conforme percebem a melodia. Ao chamar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo de rimas promove a consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma (ADAMS *et al.*, 2006).



No centro da sala, uma sacola de objetos, elementos sonoros e instrumentos musicais produzem barulhos diferentes.

O(a) professor(a) convida as crianças para se sentarem em volta: “Vai começar nossa roda de música”. Elas podem escolher instrumentos, dançar, se movimentar pulando, saltando, dançando, criar gestos, combinando movimentos.

Talvez a sanfona seja a atração do dia. Observam o adulto repetir o gesto – abre e fecha.

O som que invade a sala provoca emoções e desperta o desejo de outras crianças de experimentar.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

Juntas, as crianças compartilham sonoridades e conhecem instrumentos musicais.

**Grupo:** Coletivo com bebês (4 a 18 meses).

**Professor(a):** Um(a).

**Espaço:** Sala de referência.

**Periodicidade:** Semanalmente.

**Materialidades:** Instrumentos musicais: chocalhos, reco-reco, tambor etc.

**Grupo:** Coletivo com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

**Professor(a):** Um(a).

**Espaço:** Sala de referência; pátio coberto; quintal.

**Periodicidade:** Semanalmente.

**Materialidades:** Instrumentos musicais: chocalhos, reco-reco, tambor etc.

## Trilhando



Compartilhar a roda de música com outras turmas em locais diferentes, como o quintal, estendendo um pano na grama para demarcar a roda.



Sistematizar o repertório das canções apresentadas no grupo, em forma de livro (usando caixa-alta), para ser enviado para a casa das crianças como referência para as famílias acompanharem e cantarem com elas.



Possibilitar às crianças momentos descontraídos de dança e cantoria no cotidiano, acolhendo suas solicitações de cantigas de roda. (Veja, no Material Digital, Brincadeiras tradicionais.)

Promover o desenvolvimento da percepção de ritmo apresentando modos e tempos diferentes de cantar – mais rápido, mais devagar.



No Material Digital, apresentamos outros modelos de pauta para acompanhamento individual e dos grupos.

## Acompanhar e avaliar

As materialidades propostas nos trajetos expressivos são conteúdos de experimentação estética e de produção de sentidos. Ao observar os modos como bebês e crianças bem pequenas interagem com sua expressividade na relação com os elementos propostos, o(a) professor(a) captura seus modos de expressão, gestos e marcas produzidas.

### Pauta de acompanhamento e avaliação do grupo de crianças bem pequenas

Trajetos expressivos: Tocar e cantar	Grupo:	Período de observação:
<p><b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento privilegiados:</b> (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. (EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> <p><b>Campos de experiência privilegiados:</b> O eu, o outro e o nós. Corpo, gestos e movimentos. Traços, sons, cores e formas.</p>		
Indicadores	Observações	Ideias para o replanejamento
Interagem e brincam nos momentos de música, respeitando os combinados para a vivência do grupo.		
Apropriam-se de gestos da cultura nas brincadeiras cantadas.		
Exploram sua potencialidade de expressão corporal nos momentos de vivências musicais.		
Reconhecem palavras, rimas e aliterações nas canções das rodas de música.		



# Projeto expressivo



A curiosidade dos bebês e das crianças bem pequenas por livros e histórias se intensifica conforme eles vivenciam cotidianamente oportunidades de contato com o objeto-livro, as materialidades, as imagens, a história lida e contada, os gestos, as vozes, repertórios que alimentam seu imaginário por meio das diversas linguagens.

O interesse das crianças por histórias pode ser provocado se propusermos cenários convidativos com elementos instigantes, se presenciarem o(a) professor(a) lendo ou se participarem de contações de histórias em que são incentivadas a interagir.



Como oportunidade para as crianças se apropriarem das práticas culturais da leitura e da escrita e desenvolverem suas capacidades expressivas, é indispensável a proposição de cenários, personagens e enredos que lhes possibilitem interagir com os elementos literários. Nesse sentido situam-se o envolvimento das crianças nas práticas, seus interesses pelos livros e ações que realizam imitando os modos da cultura – leitor, ouvinte, escritas emergentes – após observarem ilustrações e movimentos de leitura. Isso se dá também com suas indagações sobre as histórias e a criação de novos sentidos, o que constitui as condições concretas para o surgimento de um projeto em torno da experiência literária.



A compreensão da **função social da leitura e da escrita** se intensifica na medida em que as crianças se encontram com uma comunidade leitora e percebem os usos da língua pela prática de sujeitos da cultura. Ao promover vivências para que tenham contato com diferentes suportes de textos, tanto impressos como audiovisuais, e os manipulem, oferecemos às crianças a oportunidade de observar modos culturais de simbolização, aprofundar suas pesquisas, ampliando possibilidades de participação em um processo mais amplo de uso da língua que envolve a comunidade. Por isso, nos projetos de leitura e literatura na creche, pode ser interessante envolver os(as) professores(as) de diferentes grupos a fim de propiciar a interação de bebês e crianças bem pequenas com seus saberes, em uma perspectiva de ampliação de repertórios compartilhados em vivências comuns.



A cultura literária pode ser **incentivada pela família**, tanto pela sua função de promover o interesse das crianças pelas histórias e de valorizar seu imaginário como pela possibilidade de a criança vivenciar e observar as atitudes de leitor – de textos e imagens – com seus familiares. A constituição da literatura como repertório de mundo

e artístico também depende do lugar que ocupa no cotidiano familiar, sendo pertinente o envolvimento das famílias nos projetos, por exemplo, com o envio de livros, objetos preparados para contar as histórias e convites que possam ser elaborados com a participação das crianças para rodas de histórias com familiares no ambiente da creche.

Vale destacar que a prática de contar histórias nos primeiros anos de vida exige a reflexão sobre os modos de apresentar e ampliar os repertórios das linguagens comunicativas e expressivas de bebês e crianças bem pequenas tanto em cenários quanto em trajetos. Dando continuidade e pensando na ampliação e aprofundamento da experiência literária do grupo de crianças, o(a) professor(a) pode construir projetos relacionados ao tema da literatura por um tempo mais prolongado.



Confira o videotutorial 3, **Contação de história na creche**.



Envolvendo-se com a leitura.

## O que contam as histórias?

O livro é um objeto da cultura que podemos apresentar aos bebês desde muito cedo. Eles podem manipular, fazendo-o de brinquedo – como os livros com capa dura ou de material lavável –, ou ter como elemento que carrega em si a magia das palavras, sons, vocalizações, expressões faciais e gestos que o(a) professor(a) realiza sempre que conta ou narra as histórias nele contidas.

Assim, podemos pensar que o livro é a representação mais comum da experiência literária, apesar de objetos como fantoches, dedoches, meias que se transformam em personagens, acessórios, imagens impressas também serem recursos que provocam e convidam a imaginar. Esses elementos recursivos referentes às histórias que são conhecidas pelas crianças compõem a criação de microcenários para a experiência literária.

O(a) professor(a) amplia o repertório recursivo das crianças apresentando estratégias diferenciadas ao contar histórias, ao passo que essas histórias são apropriadas pelas crianças ao manipular, recontar e interpretar a seu modo os enredos que com elas foram compartilhados, criando as próprias narrativas.

María Emília López (2016) propõe como possibilidade de incorporar a poesia nas vivências literárias de bebês a elaboração do elemento “artístico-brinquedo-teatrinho” utilizando os personagens do texto para criar um objeto, com o qual se narra uma história e que pode ser manipulado pelo(a) professor(a) e pelas crianças, como uma Caixa poética.

Essa possibilidade constitui uma das “diversas formas de aproximar as crianças da arte e da poesia e, junto a isso, aproximar as experiências artísticas das questões vitais do desenvolvimento dos bebês” (LÓPEZ, 2016, p. 105).

Para incrementar a experiência das crianças bem pequenas e favorecê-las em sua criatividade, ao recontar histórias conhecidas, o(a) professor(a) pode elaborar caixas como cenário da história e confeccionar, com a ajuda das crianças, os personagens e outros elementos, com recursos que permitam a manipulação.

Se apresentamos às crianças histórias de animais, podemos povoar o microcenário de literatura com representações de animais – fotos, imagens de obras de arte impressas, de pano, miniaturas. Apoiadas nos brinquedos, as crianças recontam as histórias para si e para os colegas, apontam os personagens no livro, ao passo que o(a) professor(a) observa os personagens mais apreciados, apresenta novas histórias e, cotidianamente, elege brincadeiras com as palavras que enfatizem a consciência fonológica pela repetição e rimas.

Microcenário de literatura.



Objetos-arte convidam à imaginação.



FOTOS: ACERVO DOS AUTORES

O momento de contar história pode ser cotidiano, de preferência diário, mas sempre realizado com tranquilidade, convidando as crianças a se aproximar do lugar onde o(a) professor(a) se sentará. Com bebês e crianças bem pequenas podemos utilizar um pano esticado no chão, sinalizando o lugar de encontro, ou carregar uma sacola colorida, na qual serão transportados os livros e os demais objetos. As rodas de histórias, contação ou narração são diferentes possibilidades de apresentar às crianças textos literários de diversos gêneros – como poemas, fábulas, contos, quadrinhos –, ampliando o repertório estético.

FOTOS: ACERVO DOS AUTORES



O(a) professor(a) conta a história dos animais. Ao abrir a página faz aparecer a figura do porco, surgem risos e expressões eufóricas dos bebês; outras crianças se interessam pela comunicação entre elas. Algumas apenas escutam, outras observam de longe os movimentos do objeto-livro. A cada página há uma surpresa.

Ler com bebês envolve corporeidade, afeto e apropriações da cultura.

Na creche, é importante estar atento às situações oferecidas às crianças. Tendo em vista a possibilidade de elas realizarem suas escolhas sobre os suportes textuais apresentados nos microcenários – livros, gibis, revistas, agendas, calendários, cadernos de notas –, o(a) professor(a) deve providenciar essa variedade. Esse acervo pode ser disponibilizado às crianças em diferentes momentos da jornada e nos diversos espaços da creche, não só na sala de referência, em situações nas quais as crianças possam exercer sua autonomia, compartilhar histórias com amigos de outras faixas etárias, bem como utilizar os objetos literários em suas representações simbólicas, como nas brincadeiras, ao utilizar um livro para ler ou a agenda para escrever.



O(A) professor(a) leva a cesta de revistas e gibis para o solário. As crianças podem escolher um gibi, sentar-se, folheá-lo, procurando seus personagens preferidos e narrando o que fazem, do que brincam, se correm, se comem, suas expressões assustadas. Quando acontece algo diferente, inventam novas histórias.

Ler imagens com o outro, reconhecer elementos, interpretando ações e atribuindo significados.

O projeto é uma importante oportunidade de promover a participação de pessoas da comunidade – profissionais da instituição, familiares, moradores do bairro – ou artistas contadores de histórias. Nesses encontros literários, as crianças aprendem a exercer suas atitudes de ouvinte, ampliam suas relações e seu repertório estético e enriquecem seu imaginário, pois neles têm a oportunidade de, por exemplo, observar os adultos em sua entonação de voz e expressão no momento que contam histórias e os recursos materiais utilizados. Além do papel de ouvinte, a criança pode imitar e ressignificar o que observou ao recontar as histórias ouvidas.

A visita à biblioteca do bairro ou de uma escola pública maior da comunidade constitui uma estratégia importante para alimentar a curiosidade das crianças sobre os livros e ampliar suas investigações. O espaço, a disposição do acervo, os elementos artísticos que caracterizam esse ambiente e acionam o imaginário e o encontro com outros sujeitos – leitores e narradores – configuram novas possibilidades para vivenciar e escolher histórias. Essa vivência pode ser proposta para pequenos grupos de crianças de 3 anos, sendo necessário pelo menos dois adultos para acompanhá-las, observar suas iniciativas e atendê-las nas interações que ocorrerem nesse espaço.



Confira: Literatura: ler e contar histórias; Objetos do cotidiano; Animais; Plantas; Brincadeiras com palavras: adivinhas, parlendas, quadrinhas.

## Sentidos do projeto

As possibilidades que o(a) professor(a) apresenta como ponto de partida, o que se vislumbra e se prevê como potencial para as crianças interagirem e desse encontro surgirem novas possibilidades, constituem os **sentidos do projeto**.

O sentido tem como perspectiva ser uma aposta, aquilo que se propõe inicialmente, tendo em vista o interesse e envolvimento do grupo ou de pequenos grupos com o tema do projeto e o que o(a) professor(a) entendeu que era significativo ser ampliado, enriquecido ou ressignificado. Assim, o projeto se caracteriza como aberto e inclusivo, pois contempla as perspectivas das crianças.

Sua duração depende do envolvimento do grupo com o tema, podendo ser periódico e até mesmo se desdobrar ou se transformar em novos projetos.

### Sentidos do projeto

Ações cotidianas	- microcenários.	- Ambientação do microcenário de literatura com diferentes objetos – livros, personagens, varal com imagens, fotos de momentos de contação de história em outros lugares e com outros narradores, listagem das histórias preferidas e acervo correspondente. - Criação de microcenário de produção de histórias: apoio, suportes, riscantes (conforme apresentados no trajeto Garatujar e desenhar) familiares às crianças.
Propostas previstas	- momentos privilegiados: roda de história, confecção de objetos, representação das vivências (documentação); - estratégias de apresentação literária: narração com recursos (objetos criados, dedoches, fantoches, objetos-acessórios: chapéu, sapato, colar), contação (oral) e leitura com livro.	- Produção de caixas-cenário para contar histórias conhecidas do grupo, com elementos representativos do enredo da história e personagens, para que as crianças possam manusear e contar a história do seu modo. - Acompanhamento dos processos de aprendizagem do grupo e com o grupo pelas documentações.
Integração com a comunidade	- compartilhamento de histórias com outros grupos de crianças; - história com convidados: profissionais da creche, familiares; - visita à biblioteca da comunidade; - eventos literários: com autores, ilustradores e artistas contadores de histórias.	- Acondicionamento de elementos como tecidos, acessórios, vestimentas em recipientes ou suportes que permitam o acesso das crianças e sua livre escolha para as brincadeiras, favorecendo suas narrativas. - Planejamento de momentos de história compartilhada com familiares das crianças como oportunidade para convidar os avós e promover a convivência entre gerações. Confira o videotutorial 10, <b>Como promover a Literacia familiar</b> .

## Os itinerários, a PNA e a BNCC

Itinerários pedagógicos	PNA	BNCC – Campos de experiências	O. A. D.	
			Bebês	Crianças bem pequenas
Apreciação estética	Literacia Numeracia	O eu, o outro e o nós.	(EI01EO03)	(EI02EO03)
		Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG05)	(EI02CG02)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET03)	(EI02ET04)
Instalações	Numeracia	Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG02)	
		Traços, sons, cores e formas.	(EI01TS01)	(EI02TS01)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET04)	(EI02ET01)
Modelar argila e massinha	Literacia	Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG03) (EI01CG05)	(EI02CG01) (EI02CG05)
		Traços, sons, cores e formas.		(EI02TS02)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET02)	(EI02ET05) (EI02ET07)
Pintar com tintas naturais	Literacia Numeracia	Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG05)	(EI02CG05)
		Traços, sons, cores e formas.	(EI01TS02)	
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET02)	(EI02ET02)
Garatujar e desenhar	Literacia Numeracia	Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG05)	(EI02CG05)
		Traços, sons, cores e formas.	(EI01TS02)	
		Escuta, fala, pensamento e imaginação.	(EI01EF06) (EI01EF09)	(EI02EF01) (EI02EF09)
Tocar e cantar	Literacia Literacia familiar	O eu, o outro e o nós.	(EI01EO01) (EI01EO06)	(EI02EO06)
		Corpo, gestos e movimentos.	(EI01CG01) (EI01CG03)	(EI02CG01) (EI02CG03)
		Traços, sons, cores e formas.	(EI01TS03)	
		Escuta, fala, pensamento e imaginação.	(EI01EF01) (EI01EF02) (EI01EF05)	(EI02EF02)
		Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.	(EI01ET06)	(EI02ET07)
O que contam as histórias?	Literacia Literacia familiar	Escuta, fala, pensamento e imaginação.	(EI01EF03) (EI01EF04) (EI01EF05) (EI01EF07) (EI01EF08)	(EI02EF03) (EI02EF04) (EI02EF06) (EI02EF08) (EI02EF09)

Os itinerários apresentados neste capítulo privilegiam alguns campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC. Todavia, dependendo das relações educativas estabelecidas nos grupos, da experiência subjetiva de cada criança com as propostas e do encaminhamento do(a) professor(a), outros campos de experiências podem estar implicados. Da mesma forma, outras possibilidades de trabalho com literacia e numeracia podem surgir.

# Sugestões de leituras complementares

ALANA, Instituto. **Criança e consumo** – Entrevistas. v. 5. Disponível em: <[https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/alana/crianca\\_e\\_consumo\\_entrevistas\\_vol\\_5.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/alana/crianca_e_consumo_entrevistas_vol_5.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Apazzato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARROS, Maria Isabel (org.). **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana e Programa Criança e Natureza, 2018. Disponível em: <[https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento\\_infancia.pdf](https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf)>. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

DÁRIO JÚNIOR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. In: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.

DUBOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2016.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóckzy. Araraquara: JM Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Pikler, educação infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FARIA, Alessandra Ancona de; ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Misturas na educação infantil**. Instituto Avisa Lá e SME Jundiá, 2016. Disponível em: <<https://avisala.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Misturas-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-VF.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBEI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FONTOURA, Mara. **Jogo de palavras**: parlendas, trava-línguas, adivinhas e outros jogos. 1 CD e 4 livretos. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005. Disponível em: <<http://gramofone.com.br/produto/jogo-de-palavras-livrocd-digitais-2/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

FONTOURA, Mara; SILVA, Lydio Roberto. **Cancioneiro folclórico infantil**: um pouco mais do que já foi dito. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2001. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Cancioneiro folclórico infantil**: um pouco mais do que já foi dito. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2005. v. 2.

\_\_\_\_\_. **Cancioneiro folclórico infantil**: um pouco mais do que já foi dito. Curitiba: Gramofone Produtora Cultural, 2013. v. 3.

GODALL, Teresa; HOSPITAL, Anna. **150 propostas de atividades motoras para a educação infantil (de 3 a 6 anos)**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Viagem ao mundo indígena**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997. v. 1. (Col. Pawana.)

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.

HORN, Maria da Graça. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

ITAÚ CULTURAL. **Catálogo – Ocupação Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/lydia-hortelio/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emilia, 2018.

\_\_\_\_\_. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: **Bebês como leitores e autores**. Brasília, MEC/SEB, 2016.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

MAJEM, Tere; ÔDNA, Pepa. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

NICOLAU, Amanda Christiane Rocha *et al.* **Fazendo música com crianças**. Curitiba: UFPR, 2015.

PEREIRA, Maria Amélia. **Casa redonda**: uma experiência em educação. São Paulo: Editora Livre, 2013. Disponível em: <[http://acasaredonda.com.br/system/publicacoes/attach\\_files/000/000/016/original/Casa\\_Redonda\\_um\\_experiencia\\_em\\_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1523893652](http://acasaredonda.com.br/system/publicacoes/attach_files/000/000/016/original/Casa_Redonda_um_experiencia_em_educa%C3%A7%C3%A3o.pdf?1523893652)>. Acesso em: 30 ago. 2020.

PROJETO PARALAPRACÁ. **Assim se organiza o ambiente** (vídeo). Disponível em: <<http://paralapraca.org.br/materiais/videos/page/3/>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PUCCL, Magda; ALMEIDA, Berenice. **Cantos da floresta**: iniciação ao universo musical indígena. São Paulo: Peirópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.cantosdafloresta.com.br/>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SARAIVA, Juracy A (col.). **Palavras, brinquedos e brincadeiras**. Porto Alegre: Artmed: 2011.

SESC. Departamento Nacional. **Brinquedos do Brasil**: invenções de muitas mãos. Rio de Janeiro: SESC, 2018. Disponível em: <<https://sesc.com.br/portal/publicacoes/educacao/livros/brinquedos+do+brasil/brinquedos+do+brasil>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017.

# Algumas referências comentadas

ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica**: em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006. O livro explicita para professores(as) a importância da compreensão da linguagem oral pelas crianças pequenas e sugere que, por meio de jogos de linguagem, de escuta e de rimas, seja-lhes possibilitada a construção da consciência dos pequenos sons, isto é, dos fonemas que escutam e produzem ao viver em sociedade.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

Esse texto constitui uma importante contribuição para compreender o brincar como construção social. Para o autor, desde bebê a criança precisa aprender a brincar, o que se dá por meio da interação com o outro, com quem estabelece uma dinâmica movida pela repetição e significação.

CABANELLAS, Maria Isabel Aguilera *et al.* **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.

Nessa obra o tema central é o tempo da infância e as formas pelas quais os adultos podem estar com bebês e crianças bem pequenas, respeitando seus ritmos, lendo suas ações, emoções e capacidades, em propostas organizadas para a constituição da experiência estética, em especial plástica e musical.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

Esse livro, ricamente ilustrado, apresenta reflexões de diferentes pedagogistas que analisam a estrutura física e os elementos sensoriais dos ambientes das escolas infantis de Reggio Emilia. A obra é uma referência ética e estética para enriquecer e ampliar o repertório das experiências das crianças.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O texto apresenta as concepções de espaço e de ambiente, como se caracterizam e como estão relacionados no contexto educativo. Destaca a organização do espaço pela prática e as dimensões que se inter-relacionam nas aprendizagens das crianças. Enfatiza o espaço como elemento curricular na Educação Infantil.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

As autoras, conhecidas pela criação do cesto dos tesouros e do jogo heurístico, apresentam sua experiência em creches discutindo temas como alimentação, espaços abertos e o papel do(a) professor(a) e da brincadeira junto às crianças de 0 a 3 anos.

KÁLLÓ, E.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

Com base nos princípios de Emmi Pikler e da documentação fotográfica de Marian Reismann, o livro apresenta o movimento livre de bebês em seus primeiros anos de vida. Trata dos elementos disponíveis em um espaço pensado e preparado para o bebê, das maneiras típicas de manipularem os objetos e das brincadeiras que realizam.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

Nesse livro Piorski apresenta reflexões acerca do elemento terra como nutriente potencializador da imaginação nas brincadeiras simbólicas das crianças. O autor tece suas análises dialogando com teorias dos filósofos da imaginação, entre eles Gaston Bachelard.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Curitiba, v. 17, n. 3, p. 61-71, set./dez. 2014.

Nesse artigo o autor destaca como o bebê desenvolve uma relação com a música, mesmo antes de dominar a linguagem verbal. Enfatiza a relevância de oferecer aos bebês oportunidades para perceber os sons do ambiente e produzir efeitos com suas experimentações. Traz relevância às trocas com os adultos para constituir seu repertório musical.

TUBENCHLAK, Diana. **Arte com bebês**. São Paulo: Panda Books, 2020.

A obra apresenta imagens que valorizam as ações próprias a bebês e crianças bem pequenas mediante o pressuposto da multissensorialidade. A autora aborda inúmeros exemplos de composições estéticas, materialidades e enlevo que constituem suas experiências artísticas.

VIGOTSKI, L. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Nesse livro, Vigotski apresenta a imaginação como manifestação humana, base de toda atividade criadora, constituída na experiência e em interação com a cultura. A obra se mostra relevante para o trabalho pedagógico com bebês e crianças pequenas devido às oportunidades que oferece à constituição de seu repertório estético.

# Referências

- ADAMS, Marilyn Jager *et al.* **Consciência fonológica**: em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALBANO, Ana Angélica. **O espaço do desenho**: a educação do educador. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2013.
- ARAÚJO, Joaquim Machado de; ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BONAS, Meritxell. A arte do pintor de paisagens. Algumas reflexões em torno da documentação. *Apud*: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BONDIOLI, Anna; GARIBOLDI, Antonio. A vida cotidiana na creche. *In*: BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica; GARIBOLDI, Antonio. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2012. (Série Educação Infantil em movimento.)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial Técnico-Científico**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Edital PNLD 2022. Educação Infantil. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13526-edital-pnld-2022>>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA – Política Nacional de Alfabetização**. 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 17 set. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20/2009. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB n. 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0199.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2020.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- CABANELLAS, Maria Isabel Aguilera *et al.* **Ritmos infantis**: tecidos de uma paisagem interior. 2. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2020.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a Educação Infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DÁRIO JÚNIOR, Ivan Rubens; SILVA, Luciana Ferreira. A escola como experiência: entrevista com Walter Omar Kohan. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 298-304, jan./abr. 2018.
- DAVID, Myriam; APPELL, Geneviève. **Lóczy, una insólita atención personal**. 3. ed. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat, 2013.
- DUBOVÍK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade**: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.
- EDWARDS, Carol; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: JM Editora, 2004.
- FOCHI, Paulo. **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- FORNEIRO, Lina. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Formação em educação infantil**: zero a três anos. 2014. Disponível em: <[http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/caderno\\_06\\_web\\_cor.pdf](http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/caderno_06_web_cor.pdf)>. Acesso em: 8 jul. 2020.
- FUNDAÇÃO Maria Cecília Souto Vidigal. **Primeira infância em pauta**. Disponível em: <<https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/a-crianca-e-os-outros-afeto-e-fundamental.html>>. Acesso em: 9 jul. 2020.
- GARANHANI, Marynelma; NADOLNY, Lorena. A linguagem movimento na educação de bebês para a formação de professores. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651737>>. Acesso em: 30 ago. 2020.

GODALL, Teresa. **Movimiento libre y entornos óptimos:** Reflexiones a partir de un estudio con bebés. RELAdEI 5.3 Monográfico Pikler Löczy. Septiembre 2016.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, Paola Basso Mena Barreto. Materiais artísticos na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva (org.). **Educação infantil para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 313-336, jul./set. 2009.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Viagem ao mundo indígena.** São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1997. v. 1. (Col. Pawana.)

HINTERHOLZ, Beatran; RICHTER, Sandra Regina Sominis. Devaneios voltados para uma infância com o barro. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 49-68, jan.-abr. 2017.

HINTERHOLZ, Beatran; RICHTER, Sandra Regina Sominis. A complexidade na escola infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil.** São Paulo: Phorte, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. *Apud:* FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

IBEBER, Irene Carrillo Romero. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRS, 2014. 194 p.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (org.). **Filosofia e infância:** possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KLAUS, Marshall; KLAUS, Phyllis. **Seu surpreendente recém-nascido.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca:** uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LE BRETON, David. **Antropologia dos sentidos.** Petrópolis: Vozes, 2016.

LÓPEZ, María Emilia. **Um mundo aberto:** cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

MALAGUZZI, Loris. El cuento de los peces con los niños del cine mudo. In: ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT – REGGIO CHILDREN. **Los pequeños del cine mudo:** juegos en la escuela infantil entre niños y peces. Barcelona: Octaedro/Asociación de Maestros Rosa Sensat, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MONTAGNER, Hubert. **A vinculação:** a aurora da ternura. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MORAIS, José. **Criar leitores:** para professores e educadores. Barueri: Minha Editora, 2013.

MUSATTI, Tulia. Modalidades e problemas do processo de socialização entre crianças na creche. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PARKER-REES, Rod. Comunicação primária: o que os adultos podem aprender com os bebês? In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil:** enfrentando o desafio. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica:** a redescoberta da imaginação na natureza das crianças. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão:** a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 90-106, jul./dez. 2016.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. Traçar, riscar e rabiscar: experiência de desenhar na educação infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo-Brasília: MEC/SEB, 2016.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Curitiba, v. 17, n. 3, p. 61-71, set./dez. 2014.

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

SEVERINO, Antônio; TAVARES, Katia. **Uma pedagogia poética para as crianças.** São Paulo: Adonis, 2013.

SILVA Hédio Jr.; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Sílvia Pereira de (coord.). **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial.** São Paulo: CEERT/Instituto Avisa lá, 2012.

SOCIEDADE Brasileira de Pediatria. **Benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes.** 2019. Disponível em: <[https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen\\_.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen_.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2020.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas: Autores Associados, 2013.

TONUCCI, Francesco; NOVO, María. **Seja bem-vindo!** Cartas para uma criança que vai nascer. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TUBENCHLAK, Diana. **Arte com bebês.** São Paulo: Panda Books, 2020.

VIGOTSKI, Lev. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WINNICOTT, Donald Woods. **A criança e seu mundo.** 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Didáctica de la educación infantil.** 5. ed. Madrid, España: Narcea, 2002.



**MODERNA**



MODERNA

ISBN 978-65-5779-466-1



9 786557 794661