CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

6

CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Básica – SEB

Ficha catalográfica

C976 Currículo e linguagem na educação infantil / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1 ed. - Brasília : MEC/SEB, 2016.
128 p. : il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil ; v.7).

ISBN : 9788577832088 (Coleção Completa)
ISBN : 9788577832156

1. Educação. 2. Currículo. 3 Leitura. 4. Escrita.
I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. II. Série.

CDD: 370.981
CDU: 372(81)

Tiragem 1.000 exemplares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Sala 500
CEP: 70.047-900

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica

CURRÍCULO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CADERNO 6

Brasília, 2016

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

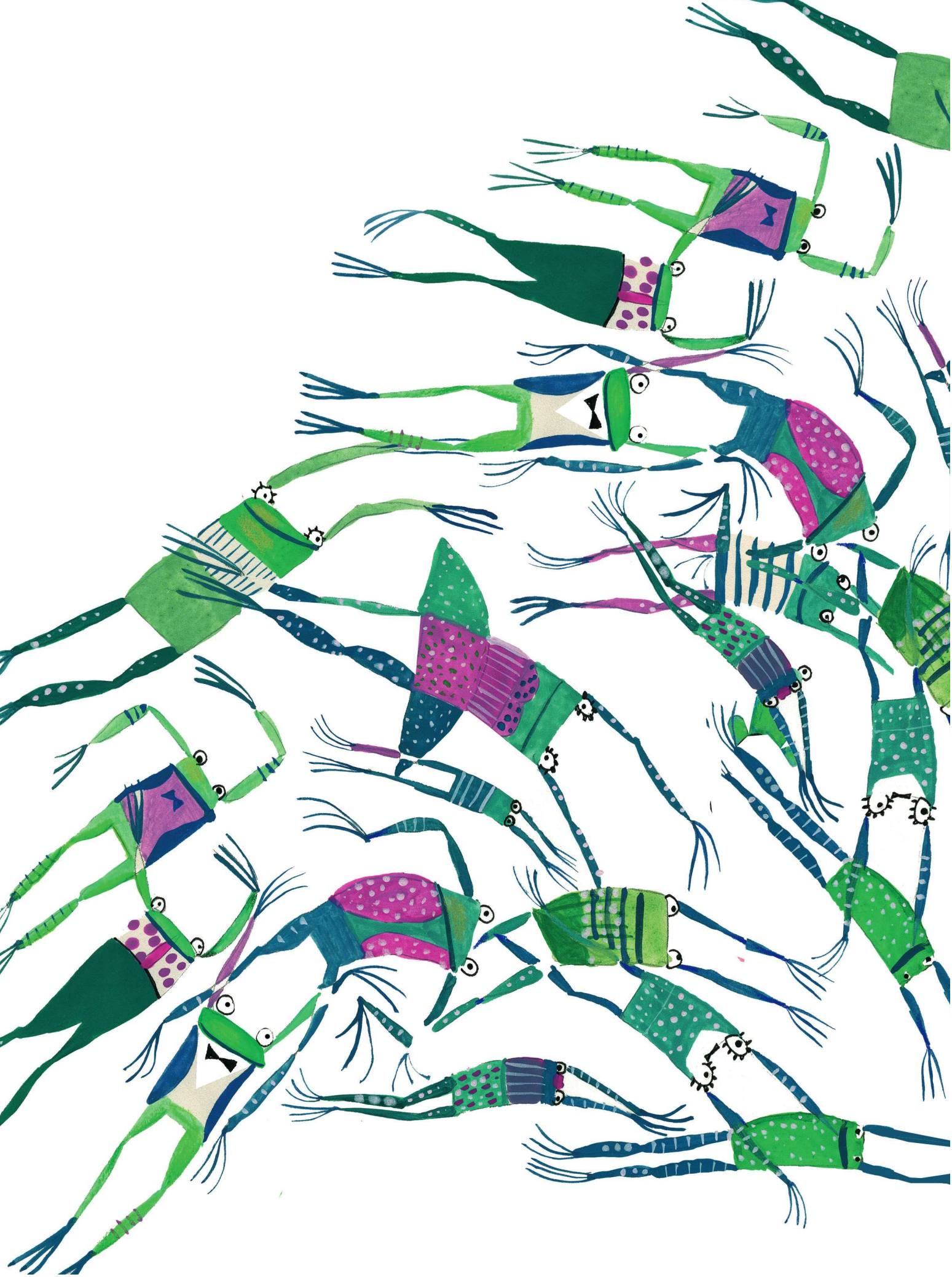
Tratar do currículo significa pensar sobre a identidade do trabalho com as crianças nas instituições de Educação Infantil, e, nesse processo, a prática docente e as ações instituídas pela gestão ganham centralidade. Este caderno – Currículo e linguagem na Educação Infantil – pretende mostrar como é possível desenvolver experiências curriculares de qualidade, com o foco na ação das crianças, a partir de diferentes linguagens.

Para iniciar esse diálogo, a Unidade 1 – Currículo e Educação Infantil –, de Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira, instiga-nos a compreender os pressupostos teóricos e as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a refletir sobre as práticas pedagógicas conduzidas no cotidiano, à luz desses pressupostos e orientações. Para tanto, as autoras nos convidam a reconhecer, na história da educação de crianças, vários modelos curriculares, tanto aqueles advindos das tradições da pedagogia quanto os provenientes da psicologia, que fomentam o desenvolvimento infantil, e, ainda, aqueles pautados pelo calendário social, festivo, cívico ou religioso. Como organizar um currículo que tenha como eixos da prática pedagógica as interações e a brincadeira? Essa é a pergunta que nos conduz não apenas à leitura, mas também à reflexão sobre os diferentes contrapontos que emergem da nossa prática docente.

Já na Unidade 2 – Observar, registrar, planejar e agir –, Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa tecem considerações que nos conduzem a refletir sobre a importância de planejar, discutir e analisar práticas de observação, documentação e organização do trabalho voltadas para os bebês e para as crianças de até seis anos. Martin Buber é o filósofo que as auxilia a propor caminhos mais humanizadores para as práticas educativas, alertando para o fato de que, a despeito do esforço do educador em buscar resultados, é necessário que a sua postura esteja voltada para ver e escutar as crianças, ajudando-as a se posicionarem no mundo. As autoras assumem o cotidiano da Educação Infantil como espaço de criação, de vida, de invenção, e nos convidam, com poemas de Cecília Meireles, a dar visibilidade a essa vida, por meio da observação, da documentação e do planejamento.

A conversa deste caderno finda na Unidade 3 – Avaliação e Educação Infantil –, de autoria de Catarina Moro e Gizele de Souza, que discutem sobre os objetivos da avaliação na Educação Infantil, trazendo uma série de situações concretas, do cotidiano e de práticas de avaliação, com o intuito de iluminar os princípios educativos, bem como de monitorar as condições de oferta. O texto retoma a ideia do acompanhamento e do registro como estratégias de avaliação e discute as transições ocorridas no interior das instituições – creche, pré-escola, Ensino Fundamental. Na sequência, brinda-nos com propostas de ação que ganham contornos palpáveis pelo entrelaçamento dos documentos legais e dos exemplos vividos em creches e pré-escolas.

Boas leituras!



CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Carmen Silveira Barbosa
Zilma Ramos de Oliveira

O bom do caminho é haver volta.
Para ida sem vinda
Basta o tempo.
Mia Couto (2003, p. 123)

Refletir sobre o tema do currículo na Educação Infantil não é uma tarefa fácil, pois ambos os tópicos – o currículo e a educação infantil – são de grande amplitude conceitual e, no presente momento, enfrentam dilemas teóricos e tensões políticas, travando disputas em seus campos de estudos, investigação e práticas. Assim, o trabalho que temos a seguir é desafiador e, ao mesmo tempo, fundamental, afinal, como todos sabem, o currículo é um elemento central na constituição da proposta político-pedagógica da escola que guia a formação das crianças.

Objetivos centrais desta unidade

- discutir o Parecer CNE/CEB n. 20/09 e a Resolução CNE/CEB n. 05/09, que tratam da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), e estabelecer as relações deles com a formulação da Base Comum Nacional para essa etapa educativa;
- confrontar a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pela professora e pelas crianças com a concepção de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experienciadas por crianças na vida coletiva na escola;
- perceber as relações entre a concepção de currículo apresentada e a ação docente para a organização do cotidiano, refletindo, também, sobre o lugar da oralidade, da cultura escrita e de práticas de leitura na Educação Infantil.

1. Iniciando o diálogo

A luta pela redemocratização da sociedade brasileira no final da década de 1970, que levou à abertura política, à anistia, às eleições diretas para presidente, trouxe também uma profunda mudança nos modos de compreender a família e o papel da mulher e da criança na sociedade, tendo na Constituição Federal de 1988 sua ratificação, com a ampliação dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros. Nesse processo as crianças ganharam um novo estatuto: da tradicional imagem e denominação de menores, passaram a ser tratadas como sujeitos de direitos, e, nesse novo contexto, o projeto de sua escolarização passou também a contemplar os seus primeiros anos de vida.

As mudanças definidas pela Constituição exigiram que o ordenamento legal do campo da educação fosse reelaborado, e assim, oito anos depois e em meio a muitos debates, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada (Lei n. 9394/96), determinando, entre outros pontos, que o sistema educacional incluísse a oferta de Educação Infantil em creches e pré-escolas. A partir disso foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (de 1999, e sua revisão, realizada em 2009) como instrumento de organização das propostas escolares.

Hoje, quando falamos sobre o currículo da Educação Infantil brasileira, os documentos legais mais importantes a serem conhecidos por gestores, professores e até mesmo pelos pais e pela comunidade são:

- o Parecer CNE/CEB n. 20/09, que descreve o processo de elaboração das diretrizes e apresenta uma concepção de Educação Infantil e os princípios a serem efetivados no cotidiano das unidades, além de expor um modo de compreensão do currículo. É um texto com maior profundidade que deve ser lido por todos os profissionais da Educação Infantil e debatido em reuniões de formação das creches e pré-escolas, pois encaminha para a reflexão do projeto político-pedagógico da escola;

- a Resolução CNE/CEB n. 0509, que sintetiza o disposto no citado Parecer.

2. Modelos curriculares na Educação Infantil

Sempre que iniciamos um estudo é importante saber, do ponto de vista da história recente, como aquela noção, neste caso a de currículo, vem sendo pensada, discutida, estudada. Durante muitos anos o currículo foi caracterizado como uma lista de conteúdos disciplinares a serem transmitidos, em pequenas e iguais porções, para todos os alunos. Os ideais de igualdade na escola eram compreendidos como a distribuição equitativa dos mesmos conteúdos para todos, o que está mais próximo da ideia de homogeneidade. Poucos se perguntavam: por que se ensinam esses conteúdos e não outros? Por que nessa série, nessa idade, e não em outra? Especialmente no Ensino Fundamental, a tradição curricular sempre foi vista como uma "verdade", como algo que não poderia ou deveria ser questionado.

A concepção convencional de currículo foi problematizada inicialmente pelos discursos das teorias críticas das décadas de 1980 e 1990, que mostraram seus vínculos com a ideologia dominante, a reprodução cultural, as relações de poder, evidenciando a capacidade de resistência de professores e alunos aos currículos hegemônicos. Posteriormente, desde o ano 2000, a crítica foi aprofundada a partir dos discursos do campo cultural sobre os temas raça, gênero, identidade, diferença, saber-poder e outros (SILVA, 1999). Apesar da força desses dois movimentos, críticos e pós-críticos, tanto na produção acadêmica como nas propostas político-pedagógicas das escolas, quando se elabora um currículo, o vocabulário pedagógico segue ancorado na semântica tecnicista, como: objetivos, ensino, aprendizagem, didática, seriação, eficácia, eficiência, etc., o que impede a constituição de outra forma de pensar o currículo.

Contudo, cada vez mais se entende que o currículo opera com conhecimentos que não conformam um conjunto estável, imutável de significados socialmente ancorados (MOREIRA; CANDAU, 2008). Conhecimentos produzidos a partir de práticas culturais, saberes, linguagens, áreas de conhecimento, disciplinas científicas constituem um campo complexo onde ocorrem conflitos, e são marcadas diferenças e estabelecidos acordos. Além disso, ao pensar e propor currículos, é preciso ter clareza sobre quais princípios regem o processo de recortar de todo o repertório cultural, científico, artístico, tecnológico, ambiental disponível em um determinado momento histórico os aspectos relevantes a serem endereçados às gerações mais novas e ativamente apropriados por elas. Afinal, sabe-se que não é possível na Educação Infantil um ensino enciclopédico, tanto pelas características etárias das crianças pequenas como pela incapacidade que temos, nos dias de hoje, como seres humanos, de operar com todo o conhecimento disponível.

Modelos curriculares

A disputa por modelos curriculares não diz respeito apenas a uma decisão escolar. Ela envolve uma perspectiva social e política, isto é, um modo de compreender as pessoas, a educação, a economia, enfim, o futuro das sociedades. Em latim, o curriculum era a pista de corridas de bigas, ou de curros, assim poderíamos dizer que o currículo é entendido como o percurso por onde se realiza uma jornada, ou seja, um trajeto.

Em um livro chamado As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano, Thomas Armstrong (2008) procurou evidenciar, através da análise de experiências internacionais, modelos curriculares diferenciados. No livro, o autor divide as escolas entre aquelas que têm um currículo cujo propósito é, fundamentalmente, resultado acadêmico e aquelas que pretendem o desenvolvimento humano. Segundo o autor, as escolas que enfatizam os resultados acadêmicos buscam selecionar e priorizar as disciplinas com maior valor no mercado, como a língua e a matemática, valorizam a memorização de conhecimentos dessas disciplinas, estimulam que os alunos obtenham notas e pontuações altas em provas que buscam medir o aprendizado naquelas disciplinas, dando assim maior ênfase ao produto final. Nas escolas onde o desenvolvimento humano é o eixo central a ideia é que todos devem participar de um processo de desenvolvimento

com oportunidades justas, acessando ferramentas para adquirir conhecimentos, habilidades e crenças por um período longo de tempo, com ênfase no processo, trabalhando conhecimentos integrados através de um currículo flexível e diferenciado. Conforme Armstrong, em ambos os processos as crianças aprendem, porém a qualidade da aprendizagem e da humanidade são bem distintas.

Enquanto essa compreensão de currículo ocorria, com maior ou menor vigor, nas classes do Ensino Fundamental, como era o cotidiano das unidades de Educação Infantil? Havia ou não um currículo orientador de suas atividades? Como esse currículo se apresentava?

3. Currículo na Educação Infantil: produzir outras possibilidades

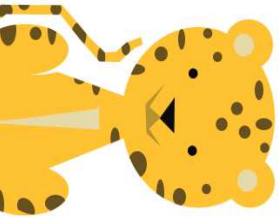
Algumas lembranças

Se procurarem em suas memórias de infância, aqueles que frequentaram turmas de jardim de infância ou de pré-escolas situadas em escolas de Ensino Fundamental (classes pré-primário) irão se lembrar de alguns aspectos muito comuns naqueles ambientes. Geralmente as escolas que tinham turmas de jardim I e de pré-primário tinham um "parquinho" no espaço externo. Afinal, todos os adultos – gestores, professores e pais – acreditavam que as crianças pequenas deveriam brincar, e para isso era importante ter um bom período de tempo ao ar livre para desenvolver habilidades motoras, sociais e a curiosidade sobre a natureza. Também era relativamente fácil para um visitante identificar as salas onde estavam localizadas as turmas de pré e jardim, pois elas tinham mesinhas redondas, materiais para atividades artísticas, como tintas, argila, tesoura e cola, papéis de distintos tamanhos, lápis de cor, lápis de cera, estantes com jogos, casinha de bonecas, baú de fantasia, desenhos afixados nas paredes, cartazes e tapetes com almofadas e livros de histórias. Eram, portanto, muito diferentes das classes para os mais velhos. Mesmo assim, podemos dizer que havia um currículo comum nessas escolas?

Pergunte para algumas colegas como foram suas experiências de escolarização inicial na Educação Infantil, procurem verificar se havia um currículo comum apesar das diferentes experiências dos membros do grupo. Faça uma lista de atividades, conhecimentos e experiências que ficaram na memória do grupo relativos ao período da Educação Infantil.

A história das instituições hoje reunidas sob o título de Educação Infantil, ou seja, as creches e pré-escolas, aponta, entre outros aspectos, uma relutância em aceitar a ideia de currículo como organizador de seu cotidiano. Oriundas de uma tradição filantrópica e assistencialista, as creches usavam o termo "planejamento das rotinas" para orientar o trabalho com as crianças. As origens dessa instituição no campo da religião, da assistência social e da saúde definiram o uso dessa terminologia para organizar os processos institucionais (BARBOSA, 2000). Em relação às pré-escolas, até o início da década de 1980, a visão de currículo foi representada por modelos advindos:

1. ou das tradições da pedagogia da Educação Infantil como as de Froebel, Montessori, Freinet e Decroly, que muitas vezes eram reproduzidas sem serem consideradas as realidades locais.



Você pode conhecer sobre esses e outros importantes autores no link <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa>.

2. ou de propostas centradas em fomentar o desenvolvimento infantil a partir de padrões encontrados em estudos psicológicos longitudinais das crianças pequenas. Assim o currículo reproduzia as áreas de investigação do desenvolvimento infantil, tais como área afetiva, social, motora, cognitiva, linguagem, pensamento lógico-matemático, etc., e relacionava o momento provável de sua aquisição com certas estratégias de ensino;

3. ou ainda da organização do currículo a partir de calendário social e festivo cívico e religioso.

Como observou Michael Apple (1982) a partir de pesquisas em salas de jardim de infância, apesar das diferenças entre as abordagens curriculares explícitas, muito do tempo e do trabalho pedagógico da professora de Educação Infantil não estava centrado naquilo que fora planejado, mas no controle social das ações e da vida das crianças. A partir de resultados de pesquisas realizadas em salas de Educação Infantil, Apple se utiliza do conceito de currículo oculto, evidenciando que o currículo não é constituído apenas por aquilo que os professores conscientemente dizem e escrevem em seus planos que vão ensinar, mas é também composto pelo modo como os mesmos professores se relacionam com seus alunos, pela maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, atribuem valores, elegem os conhecimentos, elaboram estratégias, decidem normas, pelos silêncios, etc. A partir da reflexão desse autor é possível afirmar que um currículo não está relacionado apenas com aquilo que é a intervenção direta do professor, mas deve ser compreendido como uma gama de elementos presentes na cultura escolar que, direta ou indiretamente, formam as crianças.

Essa concepção ampliada orientou a definição de currículo defendida nas DCNEI aprovadas em 2009, que enfatizam a ação mediadora da instituição de Educação Infantil e consideram o currículo como " a articulação das experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições" (BRASIL, 2009a).

Essa definição de currículo difere de concebê-lo como listas de conteúdos simplificados e obrigatórios, ou como disciplinas acadêmicas convencionais e estanques, ou de um movimento regido por um calendário voltado a comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, ou, ainda, da ideia de que apenas o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças pequenas.

O que significa ter um currículo na Educação Infantil?

A obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola vem acentuando preocupações quanto à ênfase em deixar em segundo plano a brincadeira e as atividades físicas e artísticas, aproximando cada vez mais a pré-escola

de um modelo conteudista e a ela atribuindo a responsabilidade pela maior eficácia escolar. Vale a pena refletir sobre isso:

> O que se entende por escolarização? O que se entende por antecipação?
>
> Que argumentos são usados para defender a escolarização já na pré-escola?
>
> Que argumentos são usados para condenar esse modelo e propor outro? E qual seria esse outro?
>
> Dê exemplos de três práticas cotidianas que evidenciam seu caráter curricular.

Na visão defendida nas DCNEI o currículo está vinculado à vida cotidiana da escola, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos, à ideia de que as interações, as brincadeiras, as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos.

Tal definição reconhece, ainda, que mesmo as crianças bem pequenas, quando chegam à instituição de Educação Infantil, já têm uma experiência de mundo, um modo de ser, preferências e desejos, e que a atuação da escola não deve ignorar, mas sim, como disseram Paulo Freire e Frei Betto (1986), observar, conhecer e partir daquilo que as crianças têm, sabem e são, para com elas chegar a ter novos e mais profundos conhecimentos:

> indiscutivelmente, há uma sabedoria popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber (FREIRE; BETTO, 1986, p. 14).

A função da escola é apoiá-las, provocá-las para serem pessoas com uma visão ampliada do mundo, incluindo, em seu repertório pessoal, outros pontos de vista, mais sistematizados, mais generalizáveis. Cabe aos professores a responsabilidade em selecionar do patrimônio de conhecimentos sistematizados

aqueles que estejam contextualizados nas realidades das escolas e das crianças e que sejam significativos para as crianças de zero a cinco anos, tendo em vista seus modos singulares de elaborar saberes. Como consideram as DCNEI,

> as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias (BRASIL, 2009b).

Vejamos, então, como entender essa visão de currículo, que não se reduz ao ensino direto e que vai além das situações organizadas de ensino, denominadas tarefas, atividades, etc. O foco curricular é posto em todas as ações efetivadas no cotidiano e realizadas com a participação das crianças, supervisionadas pelos professores, pois sendo efetivadas dentro do sistema educacional são dele uma responsabilidade. Tais práticas buscam oferecer às crianças um ambiente acolhedor, desafiador, criativo, ou seja, dar-lhes oportunidades para estabelecer relações, apropriar-se de conhecimentos significativos de sua cultura e "criar as condições e os significados sociais que tornam a vida mais plena" (APPLE, 1999, p. 210).

Nessa visão, a transmissão e a reelaboração de conhecimentos socialmente significativos e contextualmente relevantes para as novas gerações estão presentes nos modos dos adultos de organizar e estruturar as práticas pedagógicas considerando as singularidades dos bebês e das crianças pequenas, bem como as diversidades culturais, sociais, etárias e políticas de cada grupo. Tal definição reconhece tanto a intencionalidade da prática pedagógica na organização dos espaços, tempos, materiais, relações sociais, na seleção de experiências de aprendizagem quanto, e principalmente, no protagonismo de cada e toda criança nessa organização e seleção, em vez de ser um processo de ensino centrado em decisões apenas dos adultos.

O currículo compreende assim não apenas aqueles momentos ou situações formais de ensino, mas coloca professores, gestores e demais profissionais

da escola a planejar situações de aprendizagem para além do momento da " atividade dirigida" : o modo como o alimento é servido no refeitório, as possibilidades de brincadeiras e interações do pátio, a relação com a cultura da comunidade, a seleção dos jogos a serem comprados, os livros disponibilizados na biblioteca, etc. todos são movimentos que instigam as crianças e transmitem conhecimentos, portanto fazem parte de um currículo.

Com base nisso, as experiências das crianças no cotidiano da educação infantil acontecem através da organização de contextos que possibilitam evidenciar e significar conhecimentos, os quais muitas vezes ficam implícitos para as crianças, embora devam ser conscientes para o professor e sedimentados em propostas de intervenção pedagógica. Por exemplo, quando o professor sai com um grupo de crianças para coletar folhas de árvores, para elas é uma atividade social, divertida, que as coloca em contato com a natureza, porém, para o professor, a intencionalidade pedagógica pode ser artística ou científica. Tais conhecimentos são dinâmicos, ligados aos interesses e às formas de compreensão e representação que as crianças estão constituindo, e configuram uma totalidade, dado que as atividades em que esses conhecimentos são trabalhados não se apresentam de modo isolado, mas integram processos que são planejados e que se efetivam a partir da consideração dos avanços e desafios que as interações no/com o grupo infantil criam.

Essas experiências corpóreas, sensíveis, sociais, afetivas e cognitivas das crianças, que Lev Vigotski (2000) chamou de complexos e de conceitos cotidianos, vão constituindo os recursos de ação e interação delas com seu meio, e criam as bases para as etapas posteriores – Ensino Fundamental e Médio – onde tais conhecimentos e outros serão aprofundados, sistematizados.

Novas concepções sobre a função da escola, o conhecimento e o processo de aprender geraram novas concepções sobre o currículo, colocando o foco nas práticas cotidianas vividas pelas crianças na unidade educacional. Com isso, boas possibilidades se abrem para o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

4. Ação docente: um currículo em ação

A complexidade de um currículo é que ele expressa uma ação social e não se reduz a um documento. Uma proposta curricular constantemente se atualiza, pois torna presente tanto aquilo que foi proposto como o que emerge como inesperado. Uma proposição curricular não pode ser nem muito extensa nem muito fechada, pois isso impede que aconteça um processo participativo, de vida coletiva. A relação do currículo com a ação docente é muito importante, pois o modo como o currículo é compreendido gera modos de ação docente na Educação Infantil. Ivor Goodson (2008) sugere que podemos ter uma compreensão prescritiva ou narrativa do currículo.

> Mais do que escrever novas prescrições para as escolas, um novo currículo ou novas diretrizes para as reformas, elas precisam questionar a validade das prescrições em um mundo em mudança. Conforme Goodson (2008), precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida.

Um currículo prescritivo

Como vimos anteriormente, faz parte da história da escola pensar o currículo do modo mais estrito, como uma listagem de conhecimentos disciplinares, previamente elencados e sequenciados. Esse modo de realizar o currículo não observa o contexto, os conhecimentos anteriores, os desejos, as necessidades dos alunos, nem a capacidade de reflexão e implementação dos professores. Significa apenas a aplicação de um trajeto formal do que se deve aprender pensado por outros: professores, grupos de poder, especialistas.

Um currículo narrativo

Nessa perspectiva, o currículo é visto como um processo, um percurso a ser realizado por um grupo de professores e alunos no contexto de uma escola.

Para Goodson (2008, p. 152), o aprendizado narrativo " é um tipo de aprendizado que ocorre durante a elaboração e a manutenção contínua de uma narrativa de vida". Ele está, desse modo, vinculado ao engajamento e à compreensão das crianças sobre o mundo, envolvido com os entusiasmos de cada uma delas e profundamente ancorado em seus percursos de vida. O professor observa, contextualiza, articula os conhecimentos formais com os saberes das crianças e apoia as indagações e investigações infantis. Para o autor, isso supõe mudar a concepção de aprendizagem apenas como uma aquisição para uma concepção de aprendizagem como construção narrativa da experiência, como história de aprendizagens de crianças, grupos e turmas com seus professores. O currículo deixa de ser um caminho linear, com início, meio e fim previamente definido. A litografia do artista plástico M. C. Escher, com suas escadas múltiplas, simboliza as possibilidades de conhecimento por percursos imprevisíveis.

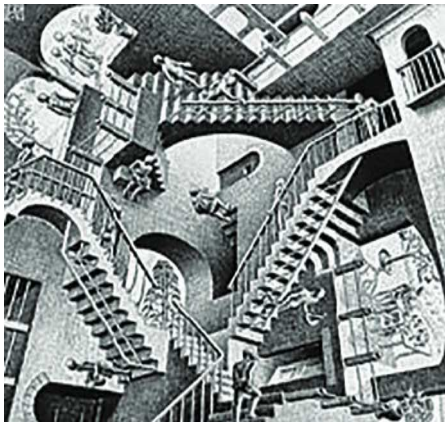


Figura 1 – M. C. Escher, Relatividade (1953).
Fonte: <en.wikipedia.org>.

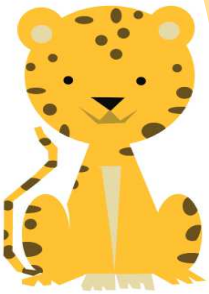
Na sua experiência como docente de Educação Infantil você já identificou momentos em que na ação pedagógica com as crianças foram criados vários cruzamentos que sugeriram aprendizagens que mais se assemelhavam às escadas de Escher que a uma estrada de mão única? Desenhe essa experiência de trabalho e comente com seus colegas.

O professor na Educação Infantil busca familiarizar as crianças com significações historicamente elaboradas para orientar o agir das pessoas e compreender as situações e os elementos do mundo, e o faz de modo direto, apresentando modelos de ação às crianças, respondendo ao que elas perguntam, fazendo perguntas para conhecer suas respostas, pegando-as no colo quando se emocionam e, por vezes, opondo-se ao que elas estabelecem para ajudá-las a ampliar seu olhar, aprender as regras sociais de seu grupo ou aperfeiçoar seu modo de sentir as situações. Porém, como vimos anteriormente, o professor pode ainda mediar as vivências, as aprendizagens das crianças pelo arranjo de seu contexto cotidiano na unidade de Educação Infantil, de modo a apoiar as interações e as atividades lúdicas das crianças. Nessa concepção de currículo, reconhecer as diferentes fontes de ensino (adultos, crianças e situações) e, sobretudo, a atividade da criança, que continuamente atribui sentidos aos signos que lhe são apontados, é fundamental. Para tanto o professor pode:

- transformar o espaço físico em um ambiente acolhedor, estimulante e desafiador, propício às investigações infantis;
- observar que os tempos das aprendizagens das crianças pequenas exigem lentidão, continuidade, duração e também leveza, que não podem ser rápidos e fragmentados como o tempo da produção industrial, pois as crianças pequenas precisam de tempo para construir suas histórias e identidades pessoais e sociais;
- oferecer materialidades diversas, pois conhecimentos e indagações que emergem dos objetos e das relações sociais possíveis, que se estabelecem desde um ambiente rico em oportunidades de interações materiais e imateriais, certamente favorecerão questionamentos e conhecimentos;
- favorecer as interações sociais e as brincadeiras, eixos fundamentais da Educação Infantil, e também as narrativas das crianças, as quais se pautam pela imaginação, pela fantasia e por aquelas aprendidas socialmente que as crianças utilizam para constituir um saber de si e um saber do coletivo ao qual pertencem.

E sobre a aprendizagem das crianças? Como entendê-la?

Grande parte da literatura sobre aprendizagem a concebe apenas como uma tarefa formal que não se relaciona com as necessidades e os interesses dos alunos. Isso leva a um planejamento curricular baseado em definições prescritivas sobre o que se deve aprender, sem nenhuma compreensão da situação de vida dos alunos. Como resultado, um grande número de planejamentos curriculares fracassa, porque o aluno simplesmente não se sente atraído ou engajado (GOODSON, 2008). Por outro lado, ver a aprendizagem como algo ligado à história de vida é entender que ela está situada em um contexto e tem uma história, tanto em termos de histórias de vida dos indivíduos e das instituições que oferecem as oportunidades formais de aprendizagem como em termos de histórias de comunidades e situações em que a aprendizagem informal se desenvolve (GOODSON, 2008).



5. Bases Nacionais Comuns para a Educação Básica e sua relação com o currículo no cotidiano da Educação Infantil

Hoje a educação em nosso país enfrenta o processo de atender à exigência posta pela Lei de Diretrizes e Bases de elaboração de uma Base Nacional Comum em cada etapa da Educação Básica, de modo a assegurar o atendimento do direito das crianças a significativas aprendizagens. Ela deve orientar a concepção de currículo como ações que procuram articular os conhecimentos que todos os cidadãos têm direito a acessar em seu percurso formativo na educação escolar, isto é, que compõem uma base comum curricular, com as vivências que os bebês, as crianças, os adolescentes têm desde o momento em que chegam à unidade educacional.

O debate desse processo na Educação Infantil tem considerado que as DCNEI (Resolução CNE/CEB n. 05/09) constituem o referencial básico para tal definição. Segundo tais diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança o 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. O importante é oferecer às crianças um contexto que lhes seja acolhedor e lhes possibilite significar a cultura do seu entorno e também ampliar o olhar infantil para outros contextos.

Eixos do currículo: interações e brincadeiras

Os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil, segundo as DCNEI, são as interações e as brincadeiras. As diversas relações sociais nas quais as crianças se envolvem nas diferentes vivências a elas propostas devem ser priorizadas, em especial as interações que estabelecem com seus companheiros de idade nas atividades, o que lhes possibilita negociar os motivos e os sentidos que emprestam ao mundo e a si mesmos, apropriar-se de conhecimentos e, nesse processo, desenvolver-se como pessoas.

Nas interações que as crianças estabelecem nas brincadeiras, elas exploram o contexto em que vivem guiadas por sua imaginação, constroem situações a partir dos materiais disponíveis, de memórias de situações ou de histórias, de canções, de rituais, apropriando-se da linguagem verbal, corporal, plástica, dos papéis sociais e das regras de vida social. Ao brincar, as crianças podem perceber seu comportamento e o dos colegas, respeitando a participação deles, aprender a não ter preconceito de gênero, étnico-racial ou em relação a colegas com deficiência, adotar atitudes de negociação em situações de disputas e refletir sobre questões que envolvam amizade e convivência.

Toda proposta pedagógica na Educação Infantil precisa guiar-se, segundo as DCNEI (2009), pelos seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

As atividades propostas às crianças precisam ser organizadas ao redor de experiências promotoras de interações, brincadeiras, socialização, aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças propiciadas em uma frequência regular, sendo, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas.

Segundo a DCNEI, as unidades devem garantir a todas as crianças experiências que promovam:

- o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- a imersão nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriação, em contextos significativos para as crianças, de relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
- ampliação da confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

- o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

O convívio das crianças na escola, interagindo com outras crianças e com professores em um contexto de qualidade, propiciar-lhes-ia experiências variadas, cabendo ao professor observar e incentivar as iniciativas das crianças, incluindo-as em seu plano didático.

Tais experiências devem:

- possibilitar à criança envolver-se em explorações e brincadeiras em diferentes espaços com objetos e materiais diversificados, sozinhas ou com os colegas;
- contemplar as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, de gênero, étnico-raciais e linguísticas das crianças, das famílias e da comunidade regional;
- garantir oportunidades variadas de interação com objetos de conhecimento integrantes do patrimônio cultural;
- demandar um olhar atento e refinado do professor sobre a criança e sobre o grupo quando de seu planejamento e sua realização, para aprofundar ou criar rupturas que ampliem o conhecimento inicial;

- ser tratadas de modo contextualizado, inter-relacionadas e a serviço de significativas aprendizagens.

O que foi apresentado como experiências constitui ponto de partida para a escolha, pela equipe de uma instituição de Educação Infantil, das práticas educativas que vão compor sua proposta pedagógica. Podemos ajudar as equipes nesse processo enfatizando alguns pontos:

- o planejamento das experiências pode prever sua realização diária, semanal, mensal ou por períodos mais longos, como no caso dos projetos;

- o importante é a presença cotidiana, nas instituições de Educação Infantil das cidades, do campo, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, de ambientes agradáveis com situações desafiadoras, que ampliem as possibilidades da criança de cuidar de si e de outrem, de investigar, expressar-se, comunicar e criar, de conviver, brincar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos;

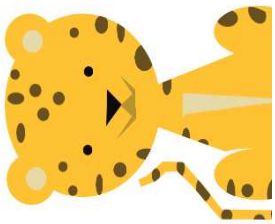
- todas as atividades realizadas devem ser acompanhadas e avaliadas pelo registro continuado das observações críticas dos professores sobre elas com a finalidade de aprimorar o processo pedagógico para que sejam assegurados os direitos de todas as crianças a significativas aprendizagens, tal como dispõe a Lei n. 9.394/96, artigo 31, modificado pela Lei n. 12.796/13.

6. E o lugar da oralidade, da cultura escrita e da leitura na Educação Infantil?

A linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade dos seres humanos e, portanto, do desenvolvimento das crianças pequenas. A comunicação interpessoal inicia com o olhar, com os gestos, com os toques acompanhados das sonoridades, que logo se transformam em sons, sentidos e palavras. Esse percurso, aqui resumido em uma pequena frase, leva muito tempo para se configurar e exige, de uma criança pequena, muita atenção

às pessoas ao seu redor, ao mundo que ela continuamente observa, a escuta às palavras que lhe são ditas, às músicas que lhe são cantadas, às histórias que lhes são narradas. No intuito de dar resposta aos debates acerca dessa questão, assim se posicionam as DCNEI:

> É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (DCNEI, 2009, [s.p.]).



Assim, apesar de os bebês ainda não disporem da linguagem oral, das palavras, é muito importante que na escola eles participem ativamente de um contexto em que os professores conversem com eles; olhem em seus olhos, ao fazerem algum comentário que diga respeito a sua pessoa; denominem-nos adequadamente cada vez que desejem entrar em contato; e outras atitudes que assinalem compreensão às possíveis linguagens dos bebês e das crianças pequenas. Também fortalecer o "diálogo" entre os bebês e as crianças pequenas é uma importante experiência. Acompanhar suas brincadeiras e mediar suas conversas cria o sentido da fala na vida social. Nos primeiros anos, a aquisição e o aprimoramento da oralidade são um grande desafio para as crianças pequenas. Como afirma Susana Mantovani (2013), o uso do livro na creche vem sendo afirmado por investigadores das áreas da linguística, psicanálise, psicologia e educação. Com base em distintos argumentos, todos consideram a leitura e a fruição de histórias uma importante experiência social e pessoal, portanto de indispensável presença no currículo.

De acordo com Maria Carmen Silveira Barbosa e Ana Cristina Coll Delgado (2012), a creche e a pré-escola vêm ocupando, nos últimos anos, o lugar de transmissão da cultura oral nas sociedades letradas, pois é nelas que os adultos têm o tempo e o espaço para sentar com as crianças, escutá-las e conversar.

> É nela[s] que adultos e crianças sentam-se para ler e ouvir histórias, lendas, contos de fadas; é lá também que circulam a cultura popular e a cultura lúdica, além de outros saberes que as crianças aprendem em suas culturas de pares, como jogos, canções, brincadeiras, e cantigas de roda que durante muitos séculos acompanharam o desenvolvimento humano (BARBOSA; DELGADO, 2012, p. 134).

> Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que "ler mundo" e "ler palavra" constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E "ler o mundo" e "ler palavra", no fundo, para mim, implicam reescrever o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer transformá-lo (FREIRE; BETTO 1986, p. 15).

A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao logo de toda a Educação Infantil. A escola de Educação Infantil, como bem afirmou Peter Moss (2009), é uma Escola de Encontros, e os encontros e as relações se fazem nas múltiplas linguagens, sendo a linguagem oral a forma predominante da linguagem verbal da pequena infância.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e "textos", mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2009a).

A cultura da escrita, isto é, ações de leitura e de escrita, e também objetos portadores de leitura, tais como livros, revistas, jornais, folhetos, HQs, devem estar presentes nas escolas infantis. Além disso é importante lembrar que atualmente as crianças pequenas têm acesso a muitas mídias e tecnologias que têm a imagem e a escrita como ferramenta, como os celulares, os tablets, os computadores, e que dificilmente a escola poderá deixar de refletir e interagir com esses suportes.

Talvez seja importante lembrar, em temos curriculares, de duas coisas:

1. a atividade didática, os programas e jogos de computador são apenas elementos de composição de um currículo, nunca irão substituir uma organização curricular;

2. o campo da saúde, seja ela física ou mental, vem continuamente denunciando os problemas originados pela permanência das crianças pequenas em situação de confinamento, sentadas, ocupadas em tarefas dirigidas e em frente a telas de TV ou de computador, e os problemas decorrentes: obesidade, hipertensão, depressão. Certamente a escola de Educação Infantil pode ser um importante espaço de movimentação, convivência e brincadeira.

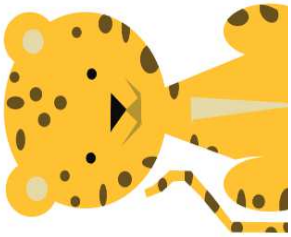
Não se trata de mantê-las (as crianças) assepticamente isoladas da linguagem escrita. Também não se trata de ensinar-lhes nas classes pré-escolares o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir exercícios de repetição escritos e de repetição em coro. É necessário imaginação pedagógica para dar às crianças oportunidades ricas e variadas de interagir com a linguagem escrita (FERREIRO, 1985, p. 102).

7. Compartilhando experiências

Como apontam as DCNEI em relação ao tratamento interdisciplinar das experiências:

por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito.

Assim, ao brincar na caixa de areia, as crianças estão elaborando não apenas conhecimentos sociais (de duna ou montanha, de castelo, de praça, etc.), mas também conhecimentos por compartilharem brincadeiras com os amigos ao "fazer de conta" que comemoram um aniversário ou fogem de um suposto lobo, enquanto significados já conhecidos definem as emoções que devem expressar em uma festa ou diante do perigoso animal. Mais ainda, nessas situações as crianças vão evidenciando ou aperfeiçoando algumas habilidades de expressar, de construir sentido que podem se aproximar de algumas noções científicas, se puderem interagir com um parceiro sensível e experiente que as ajude a avançar. Assim, podem observar as reações químicas de diferentes misturas usadas na confecção de um "bolo", comparar as quantidades de areia e água que colocaram em potes de diferentes tamanhos, pesquisar como modelar uma ponte para fazer passar por ela um boneco que foge do "lobo" ou criar cantigas rimando as palavras "bolo" e "lobo".



Nossa proposta: escreva outro exemplo de organização de experiências articuladas especificando para que faixa etária você a pensou.

8. Reflexão e ação

A seguir vemos duas obras de Cândido Portinari, importante pintor brasileiro. Poderíamos destacar diferentes modos de ver as interações e brincadeiras possíveis às crianças nestas imagens?

Figura 2 – Crianças brincando, [1937].
Fonte: <http://goo.gl/wTAVNY>.

Figura 3 – Ciranda, 1958.
Fonte: <http://goo.gl/nnwZdP>.

Essas imagens não são apenas para ser interpretadas, mas também podem auxiliar a criar outras imagens. Ao olhá-las, o que podemos pensar sobre as interações entre as pessoas adultas e as crianças? E entre as crianças e as crianças? Quais as possibilidades de brincadeira? É possível pensar em algo sobre as semelhanças e diferenças de um currículo?

Ao longo desta unidade de ensino deslocamos a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pelo professor com as crianças para uma visão de currículo como conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagens e desenvolvimento a serem experimentadas por crianças e adultos na cotidianidade da vida coletiva na escola. Com isso destacamos as relações entre a concepção de currículo apresentada e a ação docente para a organização do cotidiano das crianças de zero a cinco anos nas unidades de Educação Infantil. Que lições aprendemos?

> E você? Tomando o que você pensava de currículo antes de estudar esta unidade e o que você pensa de currículo agora, em que aspectos você julga ter conseguido avançar? Que pontos sobre a temática do currículo ficaram mais claros para você? Que novas possibilidades de ação pedagógica na Educação Infantil você pode apontar?

9. Aprofundando o tema

Precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa, e de uma aprendizagem de informações somente cognitivas e fragmentadas para uma aprendizagem integrada e um currículo que encaminhem para a compreensão, a elaboração e a criação da vida. A partir do texto de Goodson (2008), que diferencia os tipos de currículo, quais seriam as características da ação pedagógica de um professor que realiza sua docência a partir de um currículo prescritivo e as características que regem a prática docente em um currículo narrativo?

10. Ampliando o diálogo

A seguir sugerimos algumas leituras para aprofundar as temáticas abordadas ao longo do texto. Quase todos os artigos estão disponíveis na plataforma SciELO ou na internet.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 241-252, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/lj34fJ>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Nesse texto o autor apresenta, a partir de resultados de projetos de pesquisa desenvolvidos ao longo dos últimos 20 anos, as diferenças entre um currículo prescritivo e um currículo narrativo e estabelece relações entre os modos de pensar o currículo e a aprendizagem.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012. Disponível em: <http://goo.gl/yTRmv5>. Acesso em: 16 nov. 2015.

No artigo a autora procura desconstruir os vínculos entre currículo e ensino. A partir da análise da teoria curricular de matriz técnica e crítica, argumenta que a centralidade no conhecimento tende a reduzir a educação ao ensino, defendendo que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é bloquear a ideia de conhecimento como núcleo central do currículo. Isso implica redefinir o currículo como espaço de produção de sentidos, de significação cultural, onde crianças e adultos se tornam sujeitos por meio de atos de criação.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009. 532 p. Resenha de: TAVARES, Manuel. Revista Lusófona de Educação, n. 13, 2009. Disponível em: <http://goo.gl/27FK1B>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Nessa resenha Manuel Tavares comenta o lançamento do livro de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses que trata sobre a necessidade de problematizarmos a ideia de um conhecimento universal. Mostra o epistemicídio sofrido por muitas culturas que foram subalternizadas e a importância

de mantermos as experiências e os pensamentos alternativos à norma. Num país como o Brasil, com tanta diversidade social e cultural, é fundamental que a escola e o currículo possam ser um espaço para a multiplicidade.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 142, p. 142-159, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/jLSfa0>. Acesso em: 26 nov.

A relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório tem sido foco crescente de pesquisas e políticas, pois a frequência a ambas as etapas da educação cresce globalmente. O artigo considera quatro possibilidades de relação da pré-escola com a escolaridade primária: preparação para a escola; distanciamento; preparação da escola para receber a criança e o vislumbre de uma possível convergência. Para encerrar, discute algumas questões críticas e argumenta que a relação entre a Educação Infantil e o ensino obrigatório não deveria se limitar aos primeiros anos escolares, pois uma solução plena requereria considerar o ensino secundário.

FOX, Geoff. A viagem das histórias: da voz ao livro, do livro à voz, da voz ao palco. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 22-35, jan.-jun. 2014. Disponível em: < http://goo.gl/WSsa5i>. Acesso em: 26 nov. 2015.

O artigo discute um projeto desenvolvido no sudoeste da Inglaterra, baseado na narração oral de contos tradicionais e literários em diferentes escolas e voltado à recriação cênica dos contos pelas crianças. O autor explora quatro aspectos centrais do envolvimento das crianças com as narrativas. O primeiro é a facilidade com que elas se dispõem a acreditar profundamente nas histórias, uma crença aqui entendida como base para atividades criadoras no âmbito da escrita, das artes visuais e do teatro. O segundo aspecto é a memorabilidade, considerada valiosa no contexto de projetos em que é necessário envolver cada uma das crianças, e portanto considerar dimensões alternativas às habilidades acadêmicas convencionais. O terceiro aspecto é a inventividade estimulada nas crianças a partir de seu envolvimento com as histórias, particularmente se contam com o encorajamento das professoras. Por fim, o autor destaca o sentido de comunidade, o sentimento de que a história pertence ao grupo, facilitado pela presença responsiva da professora e da qual brota a confiança das crianças e o desejo de elas ajudarem umas às outras no desenvolvimento de performances coletivas. O artigo enfatiza

que os poderes de acreditar, lembrar, inventar e criar comunidades que o envolvimento com as histórias contadas promove nas crianças são cruciais para sua experiência literária e estética em sentido amplo.

AZEVEDO, Ricardo. Uma entrevista com Ricardo Azevedo ou de como um escritor embrenha-se no discurso popular e colhe mudas de "pés de maravilha". Signo, Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 66, p. 43-57, jan.-jun. 2014. Entrevista concedida a Gilka Girardello. Disponível em: <http://goo.gl/fFAj4j>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Uma entrevista com o escritor Ricardo Azevedo, que comenta a importância da conexão entre a cultura popular e a escola.

Filmes que podem ser vistos para pensar/discutir/propor currículo

A LÍNGUA das mariposas. Direção: José Luis Cuerda. Espanha, 1999. 96 min., son., color.

O filme mostra a experiência educacional de um menino galego no período que antecede a Guerra Civil Espanhola. Don Gregório, professor próximo à aposentadoria, com sua maestria, faz com que as crianças, especialmente Moncho, encantem-se pela escola e pelo conhecimento. Com delicadeza, sutileza, análise da realidade o professor constitui uma proposta condizente com as crianças que educa.

QUANDO tudo começa. Direção: Bertrand Tavernier. França, 1999. 105 min., son., color.

Daniel Lefebvre é professor numa pequena cidade com grande taxa de desemprego. Os professores são aconselhados a não se envolverem com os problemas crônicos da comunidade, mas é impossível para Daniel permanecer imune à miséria, à falta de assistentes sociais, à indiferença do governo e aos sérios problemas domésticos que suas crianças enfrentam.

SER e ter. Direção: Nicholas Philibert. França, 2002. 104 min., son., color.

O filme conta a trajetória de um ano letivo em uma pequena escola rural francesa e o desafio de um professor que trabalha com crianças de diferentes idades, conhecimentos e etnias. O modo como o professor organizou seu

trabalho e enfrentou a complexidade da tarefa é algo interessante para ser discutido, especialmente sua concepção de currículo.

MACHUCA. Direção: Andres Wood. Espanha, Chile, Reino Unido, França, 2003. 121min., son., color.

No período que antecede o golpe contra Allende no Chile, em 1973, dois meninos se conhecem numa escola católica. A partir da relação entre o caos social que se estabelece no país, as tensas relações na escola e a complexidade da vida familiar de ambos nasce uma amizade, apesar do abismo de classe existente entre eles.

11. Referências

APPLE, Michael. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APPLE, Michael; KING, Nancy. A economia e o controle na vida escolar cotidiana. In: APPLE, Michael. Ideologia e currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 69-93.

ARMSTRONG, Thomas. As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. A infância no ensino fundamental de 9 anos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Currículo em movimento: o compromisso com a qualidade da Educação Básica. Apresentação realizada pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <http://goo.gl/acStIB>. Acesso em: 26 nov. 2015.

COUTO, Mia. Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo; FREI BETTO. Essa escola chamada vida. Depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 3. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GOODSON, Ivor F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOVANI, Susana. Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. Psicologia USP, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 417-436, jul.-set. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos da identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

OBSERVAÇÃO, DOCUMENTAÇÃO, PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sonia Kramer
Silvia Néli Falcão Barbosa

> Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira. Por que nos mandam aguardar, e o quê?
> E eles, os adultos, será que se preparam para a velhice?
> Não desperdiçam levianamente as suas forças?
> Gostam, acaso, de ouvir as advertências de velhos ranzinzas?
>
> Janusz Korczak

1. Iniciando o diálogo

Prezada professora,

Na epígrafe que abre esta unidade, Janusz Korczak chama nossa atenção para a intensidade e a brevidade da vida. Cada fase da nossa existência é para ser vivida de modo verdadeiro. E o que isso tem a ver com o trabalho cotidiano com as crianças na Educação Infantil? Precisamos conhecer a vida das crianças com suas peculiaridades e, junto a elas, inventar o mundo, pois a vida humanizada, essa sim, é nosso maior legado.

Para que isso aconteça, é imprescindível acolher as necessidades, os desejos e as manifestações das crianças, suas histórias de vida, a realidade de suas famílias e do contexto no qual estão inseridas. Isso implica a observação e a documentação das interações das crianças: o que fazem, dizem, assim como seus silêncios e olhares.

Mas não basta acolher. Assumir as crianças como produtoras de cultura, como aquelas que inventam o mundo, com uma história e uma cultura a

serem partilhadas, envolve planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista das crianças, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo à sua volta, seu modo de se expressar por meio das mais diferentes linguagens, movimentos, produções.

Nesse processo, é preciso assegurar o direito das crianças à expressão. Para que isso aconteça é que planejamos nossa ação. O planejamento é um recurso que explicita a intenção do professor na organização dos tempos e espaços cotidianos. Assim, na perspectiva da invenção e da expressão por meio das diferentes linguagens, é importante garantir tempo: o tempo para falar, ouvir, brincar, ler histórias, desenhar, estar dentro das salas, fora delas, comer, descansar, escutar as crianças, abrindo espaço para suas manifestações, e também promover o contato com o conhecimento científico e cultural, com a arte e as culturas, portanto.

Assim, o convite desta unidade é para compreendermos a importância de planejar práticas de observação, documentação, planejamento e organização do trabalho cotidiano nas creches e pré-escolas que atendem bebês e demais crianças até cinco anos. Como disse uma menina de quatro anos, ao ser questionada sobre o que é Educação Infantil: " A Educação Infantil é para a educação das crianças!" .

Nosso desejo é que, ao final desta unidade, você possa:

- compreender a importância de observar e documentar as interações cotidianas das crianças;
- considerar o planejamento como recurso para organizar o cotidiano e também abrir espaço para a expressão das crianças;
- compreender o lugar da intenção pedagógica e a perspectiva do encontro pedagógico na proposta de uma educação humanizadora.

Esta unidade está organizada da seguinte forma: primeiro vamos nos deter na observação e no registro do trabalho cotidiano, tendo como meta a documentação pedagógica. Em seguida, o foco do texto será o planejamento. Ao final, vamos pensar e propor ações positivas para a organização do trabalho coletivo de qualidade na Educação Infantil.

2. Observar, documentar, planejar e agir: abrindo caminhos para a prática

> – Mas como a senhora sabe que as coisas se passaram assim? – perguntou Emília. – Quem viu?
>
> – Há dois modos de saber – explicou Dona Benta. – Um é vendo, pegando, cheirando, quando as coisas estão diante de nós. Outro é imaginando, ou adivinhando, ou inferindo. Também há duas espécies de adivinhações. Uma com base e outra sem base. Se eu digo: adivinhe em que mão tenho o níquel e apresento as minhas duas mãos fechadas, trata-se dum caso de adivinhação que é puro jogo. A pessoa perguntada pode acertar ou errar na resposta. Questão de sorte. Mas se o chão está molhado de chuva e com marca de sapato que andou na lama, eu adivinho ou infiro que por ali passou gente, porque sei que os sapatos não caminham por si e sim com gente dentro. Esta adivinhação não é mais jogo, pois não passa de pura aplicação do nosso bom senso.
>
> Monteiro Lobato

Esse tema será apresentado em quatro momentos, que correspondem aos quatro importantes passos da nossa ação com as crianças: observar, documentar, planejar e agir. No entanto, já avisamos que, na prática cotidiana, essas ações acontecem entrelaçadas umas nas outras, de forma dialógica, uma alimentando a outra constantemente. Observar, documentar, planejar e agir numa perspectiva de reflexão sistemática são ações que devem acompanhar o(a) professor(a) na sua prática pedagógica, num processo de formação continua. Ou seja, ao assumir uma postura reflexiva sobre a sua prática diária, o(a) professor(a) aprende com a experiência, qualificando sua vida profissional. Não é simplesmente um jogo nem se trata de seguir uma receita ou um modelo: é um exercício de bom senso, que procura nas marcas das interações cotidianas as pistas para uma prática pedagógica que considere os rastros deixados pelas crianças.

O desejo de todos nós é que as crianças tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade, o que implica considerar a especificidade de crianças, jovens ou adultos e a pluralidade cultural presente nas relações sociais cotidianas e, simultaneamente, garantir o conhecimento universal. Isso aponta para o fato de que a educação é uma experiência humana que acontece na articulação entre conhecimento, vida e arte, como sustenta o referencial teórico de Mikhail Bakhtin (2003).

A proposta desta unidade é possibilitar um espaço de reflexão sobre a nossa responsabilidade em promover uma educação de qualidade. E essa qualidade envolve a educação como uma resposta responsável (KRAMER, 2013a). Responsável porque é ética, porque se compromete com a liberdade e a emancipação de todos. Responsável porque assumimos a responsabilidade com as respostas que damos às crianças. Responsável porque nos compromete com uma presença ativa contra todo preconceito, indiferença, negligência, maus tratos, humilhações, omissão e esquecimento. Responsável porque coloca as relações como o centro do processo educativo. Então, observar, documentar, planejar e agir como proposta de trabalho com as crianças pequenas, antes de tudo, que sejam respostas responsáveis.

Observar

Assim moro em meu sonho:
como um peixe no mar.
O que sou é o que vejo.
Vejo e sou meu olhar.
Cecília Meireles

Você é observador(a)? Por que observar? O que envolve esse movimento de observação? Por que ele é importante no trabalho com as crianças?

A leitura poética de Cecília Meireles traz o olhar para o lugar do ser. Sou o que vejo com meu olhar. Tudo começa aí.

Durante muito tempo as propostas para as crianças na Educação Infantil partiam quase que exclusivamente daquilo que os adultos pensavam sobre as crianças. O importante era falar, explicar, transmitir. Para preparar o material pedagógico o professor levava em conta conteúdos a serem transmitidos. No entanto, temos aprendido que as crianças constroem as suas hipóteses sobre o mundo a partir de uma constante investigação de tudo o que acontece ao seu redor, seja na escola, seja fora dela. As crianças estão interessadas em todo movimento que lhes sucede. Nada é banal para a criança. Uma pedrinha, um raio de luz na parede, uma formiga. Tudo instiga a sua curiosa forma de ser e estar no mundo. E o que desejamos na Educação Infantil é dar visibilidade às crianças e suas formas de expressar e significar a realidade que as cerca. Como diz o filósofo alemão Walter Benjamin:

> as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente.
>
> Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferente, através daquilo que com eles aprontam no brinquedo, em uma nova, brusca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. Seria preciso ter em mira as normas desse pequeno mundo de coisas, se se quer criar deliberadamente para as crianças e não se prefere deixar a atividade própria, com tudo aquilo que é nela requisito e instrumento, encontrar por si só o caminho que conduz a elas (BENJAMIN, 2000, p. 19).

Por isso, antes de tudo, o papel do(a) professor(a) que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas. Observar o

movimento das crianças é estar atento às insignificâncias, aos detritos, aos restos, às dobras, às pequenas coisas.

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações, para descobrirmos o que as crianças já sabem e como constroem significados para o mundo (KRAMER, 2013a). Esse aprender de novo a ver e ouvir se alicerça na sensibilidade e na teoria e é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano. Na sua sensibilidade. Na sua experiência. Mas também no conhecimento que você constrói sobre quem é a criança com quem trabalha. Pois

> conhecer o que as crianças fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa – com condições concretas – pensar, formular, alterar e ajustar o currículo, rever atividades e projetos, reorganizar o espaço e redimensionar o tempo, no planejamento diário e para orientar as práticas, propiciar interações e delinear os modos de gestão (KRAMER, 2014, p. 5).

O movimento de ver e ouvir as crianças, compreendendo, interpretando, produzindo sentido e significado aos seus movimentos, tem sido chamado de escuta pela bibliografia italiana (GANDINI et al, 2012; RINALDI, 2012; GANDINI; EDWARDS, 2002; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), e também por autores como Buber (2003), Bakhtin (2003) e Freire (1996). Essa é uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações. Ao nos colocarmos numa posição de escuta, damos às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. É o reconhecimento da criança como alguém que intervém e transforma a realidade na medida em que é por ela transformado.

> Você já parou para prestar atenção nas crianças e em como elas valorizam pequenas ações e conquistas? Em como estão produzindo saberes e invenções o tempo todo?

Veja a narrativa de uma pesquisadora que estava em sala, observando crianças de três anos de uma creche pública, com o objetivo de estudar o processo de institucionalização da Educação Infantil e a qualidade das relações

cotidianas na creche. Enquanto anotava suas observações, a pesquisadora foi chamada por Kleiton, um menino de três anos:

> Esse evento no qual o Kleiton aparece como protagonista faz parte da tese de doutorado: "Vem, agora eu te espero": Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo, de Silvia Néli Falcão Barbosa (Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2013).

> [Kleiton chega perto da pesquisadora, que está escrevendo no caderno de campo].
>
> Kleiton: deixa eu escrever meu nome aí?
>
> 
>
> Pesquisadora: não pode, este é o meu caderno e eu estou usando agora.
>
> Kleiton: então escreve você.
>
> A pesquisadora escreve CLEITON e ele diz: não é assim, é assim, mostra, escrevendo algo com o dedo na letra C, com um tom de quem quer ser enfático. Um rápido olhar para a chamada confirma que é com K. A pesquisadora conserta a letra e ele fica satisfeito. É, é assim. Depois pergunta: você sabe o jogo da velha? Eu sei, meu tio me ensinou, é assim oh, e faz a cruz com o dedo e depois diz: me dá aí a caneta que eu faço. Como não? A pesquisadora entrega a caneta e o menino faz a cruz do jogo da velha e uma bolinha e sorri satisfeito. Em resposta a pesquisadora faz o 'x' e ele diz um tanto surpreso: Você sabe!

Kleiton, uma das crianças mais novas na sua turma, sabe que seu nome começa com K. Esse conhecimento é da escola. Seu nome está na chamada. No entanto, o jogo da velha é um conhecimento que vem de casa, passado pelo tio. Seu espanto é que um adulto que não faz parte da sua realidade saiba, ou mesmo que saiba algo que ele sabe, mas que não é da escola. Os saberes das crianças que vêm da cultura fora da escola (família, mídia, vizinhança), na maioria das vezes, não têm lugar nas propostas da escola, a não ser nas brincadeiras e conversas que não recebem a atenção dos adultos. Nesse momento, o adulto se torna um igual, a partir do que a criança traz, pois tem um saber semelhante, que transcende esse cotidiano e que pode ser partilhado. Ver e compreender as crianças é também ser visto e compreendido por elas.

O que o Kleiton traz parece insignificante, está totalmente livre de exigências ou propostas, mas efetivamente fala muito de quem ele é e dos seus interesses. A escuta tira o Kleiton e o seu saber do anonimato.

Nesse sentido, o exercício de observação e escuta dá visibilidade às crianças e a suas manifestações, e também torna visível a própria relação que se estabelece entre elas e os adultos com os quais convivem cotidianamente. Uma prática pedagógica que deseja levar em conta a criança precisa necessariamente começar pela observação atenta dos seus movimentos, uma " metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos: visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção" (RINALDI, 2012, p. 124).

> A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança (RINALDI, 2012, p. 125)

> O que tem sido o foco da sua observação como professor(a)? Você presta atenção aos movimentos das crianças, aos mais simples? O que essa observação tem lhe mostrado sobre quem são as crianças com as quais trabalha? Que interesses? Que invenções são postas em cena pelas crianças? Que visibilidade elas têm no seu cotidiano?

Outra questão que pode ser destacada é que Kleiton vivencia a possibilidade de registrar sua ideia. Para ele não foi suficiente falar, era preciso mostrar. Isso nos remete ao próximo tópico: a documentação como possibilidade de dar visibilidade à escuta.

Documentação pedagógica

> O que é a documentação? Como essa estratégia pode ajudar o professor na sua prática pedagógica? Que recursos temos para produzir uma documentação pedagógica?

A observação e a escuta, da forma como apresentamos no tópico anterior, não se referem a uma técnica, mas a um modo de interação com o outro que garante a visibilidade de quem escuta e de quem é escutado. Isso quer dizer que por trás de todo ato de escuta há uma curiosidade, um desejo, um interesse ou uma dúvida. Ou seja, há um sujeito que deseja, um sujeito aprendiz.

A documentação é, então, uma "escuta visível" (RINALDI, 2012, p. 129). Através do registro o professor ou a professora vai construindo traços que revelam e testemunham a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo.

Além disso, a documentação permite aos professores, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dinâmico: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento, também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas, descobertas das crianças. Então, vejamos:

A documentação:

- envolve a observação, o registro e a reflexão;
- dá visibilidade aos processos de aprendizagem das crianças;
- possibilita a leitura, a revisitação e a avaliação desses processos, tanto para o(s) professor(es) quanto para as crianças.

Mas há ainda outro destaque a ser feito: a documentação proporciona ao professor a possibilidade de refletir na ação e sobre a sua ação. Para Paulo Freire (1980, 1996) isso diferencia uma prática crítica e reflexiva de uma prática alienada. Para esse autor, a possibilidade de refletir na ação e sobre a ação é o modo como professores aprendem a partir da sua própria atividade. A possibilidade de analisar e interpretar reflexivamente a sua própria ação, com o distanciamento que a documentação proporciona, dá aos professores a oportunidade de aprender mais sobre as crianças e sobre sua própria prática.

E o que pode ser utilizado nesse processo de documentação? O registro escrito, uma sequência de fotos, um vídeo, um pôster, murais ou um portfólio são exemplos de recursos que podem ser utilizados junto com as crianças ou como movimento particular da observação da professora.

A escuta e a documentação, como narrativa, abrem espaço para o processo reflexivo da professora no trabalho cotidiano com as crianças e são a base para o planejamento, nosso próximo assunto nesta unidade.

Planejamento

> O que esperamos é a aprendizagem criativa e professores criativos, e não apenas uma "hora da criatividade".
>
> Gandini

> Como você faz o seu planejamento? Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar planejar a sua prática pedagógica? O que você leva em conta ao planejar? E qual planejamento faz sentido para as crianças? O seu planejamento está comprometido com a aprendizagem criativa das crianças em todos os momentos do cotidiano? Vamos pensar sobre essas questões.

Veja: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil traçam o caminho que as propostas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica devem adotar. As professoras, ao elaborar seus planejamentos, observando seus artigos, devem assumir a criança como centro do planejamento curricular. Isso quer dizer que precisamos considerar os interesses infantis, associando cuidado e educação, interação, ludicidade e brincadeira. Devemos assegurar todos os direitos das crianças, como movimentação em espaços amplos, contato com a natureza, liberdade para se expressarem e condições para se desenvolverem integralmente, tendo suas experiências e seus saberes articulados com os conhecimentos sociais e culturais, sem estipular conteúdos prévios. Assumir a criança como o ator principal do cotidiano da Educação Infantil implica planejar esse cotidiano levando em conta o ponto de vista da criança, seu jeito de conhecer e interagir com o mundo, seu modo de se expressar através das mais diferentes linguagens.

O que estamos propondo nesta unidade é que o planejamento seja resultado da observação e da documentação que a professora constrói a partir da

relação cotidiana com as crianças. No entanto, podemos estabelecer alguns parâmetros para a prática de planejar. Para Luciana Ostetto (2000, p. 190),

> Elaborar um "planejamento bem planejado" no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças, mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo junto comas crianças. Assim, mais do que conteúdos da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na Educação Infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida.

Se o planejamento leva em conta apenas a perspectiva dos adultos, estabelecendo temas, conteúdos e rotinas a priori, ele corre o risco de ser tornar impositivo, burocrático, desconsiderando a crianças e seus interesses. Com esse tipo de planejamento, a criança vive à espera de alguém para lhe dizer o que fazer e como fazer. O conhecimento já está pronto, e o planejamento organiza situações de repetição e absorção de conteúdos. Um exemplo de planejamento com essa concepção é aquele estruturado a partir de datas comemorativas e predeterminadas pelo calendário.

Mas, se partimos da escuta e da reflexão sobre os registros e a documentação, as manifestações e os interesses das crianças ficam em primeiro plano. À medida que a criança percebe que é escutada, ela passa a se sentir valorizada em tudo o que faz e é incentivada a pensar, criar, imaginar, expressar seus afetos. Ao observarmos as crianças e suas interações, podemos trazer para o planejamento seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Esse será um planejamento flexível, e a criança é considerada um sujeito social, crítico e criativo. O conhecimento é construído nas relações, é espaço privilegiado de imaginação e criação; não está pronto.

Ou seja, o planejamento será sempre o reflexo de determinadas concepções. Por exemplo, quando a educação é compreendida como formação cultural, a criança é considerada ativa e produtora de cultura, e o professor é mediador, valoriza a diversidade, a afetividade, a solidariedade, a brincadeira e a

alegria. O planejamento deve ter espaço para que essa criança e esse professor participem da proposta pedagógica da instituição (KRAMER, 2002). Vejamos algumas perguntas que ajudam a pensar o planejamento numa perspectiva dialógica, que considera a criança ativa, como produtora de cultura, tendo em vista suas necessidades e manifestações:

- O planejamento prevê espaço para as crianças exercitarem a liberdade, a tolerância, o cuidado com a vida?
- O planejamento cria situações para as crianças olharem criticamente a realidade em que vivem?
- As crianças têm oportunidade de se relacionar com objetos culturais da comunidade e da humanidade, como a arte, a música, a literatura?
- O planejamento se preocupa em atender às demandas individuais sem que o grupo inteiro tenha de ficar sem fazer nada, esperando?
- O planejamento tem abertura para fazer do momento do banho uma ocasião agradável para quem se banha e para quem "espera" a sua vez?
- Os bebês são respeitados no seu ritmo de sono e vigília? Há espaços com alternativas para as crianças maiores que não desejam dormir?
- Ao longo do ano o planejamento prevê estratégias de acolhida às crianças no momento de inserção na instituição e no cotidiano, considerando a escuta de suas particularidades?
- As crianças são incentivadas a experimentar situações da vida diária com autonomia (usando colheres na refeição, servindo-se, vestindo-se, etc.)?
- As crianças têm liberdade para explorar objetos, sendo convidadas a fazer escolhas, a construir a rotina diária e as regras de convivência?

- As crianças têm oportunidade de se expressar em diferentes linguagens (desenho, dramatização, modelagens, dança, etc.)?
- O espaço-tempo de brincar tem lugar privilegiado no planejamento?
- O planejamento tem abertura para o inusitado das crianças?

Na próxima unidade você vai estudar a avaliação. Mas cabe adiantar que a avaliação é parte integrante do bom planejamento. Uma avaliação responsável considera as condições e as ações concretas necessárias para a implantação de uma prática de qualidade, prática que não prescinde de ter a expressão da criança, a linguagem e a brincadeira como centro do currículo na Educação Infantil (KRAMER, 2014).

O relato de uma professora que trabalha em uma creche pública com crianças de dez a vinte meses (AZEVEDO, 2014, p. 16) pode nos ajudar a refletir sobre esses aspectos:

> Uma das educadoras pega uma bolinha da piscina e joga em cima do telhado da casinha. Algumas crianças ouvem o barulhinho, observam quando a educadora joga outra bolinha e imita o som que se ouve quando esta cai no telhado da casinha. As crianças ficavam na expectativa de ouvir o barulho e observam o momento em que a bola é lançada. Algumas crianças pegam as bolas e as entregam para a educadora jogá-las novamente; é a forma de pedir à educadora que continue com a brincadeira. A linguagem dos bebês se dando através dos gestos e interações. Também é interessante perceber o movimento das educadoras que, de alguma forma, se assemelha aos dos bebês, que falam com seus movimentos, sem maiores explicações. Os bebês acolhem as intenções das educadoras e estas, por sua vez, as dos bebês.
>
> Num primeiro momento poderíamos pensar que a piscina de bola serve para as crianças mergulharem, mas num ato transgressor, que é característico das crianças, a educadora dá um

> novo significado para as bolas. Não são mais bolas-da-piscina-de--bolas, mas bolas-que-caem-do-telhado-fazendo-barulho. Mais do que agregar esquemas, as crianças agregam significados.

Educar os ouvidos é um exercício necessário na vida moderna. Estamos expostos a muitos sons produzidos de forma aleatória. Frequentemente um som é percebido, mas não é decodificado. Consequentemente é excluído da nossa consciência e anulado, como se não existisse (CEPPI; ZINI, 2013). Por isso, para esses autores, selecionar os estímulos sonoros, reconhecê-los e edificar suas fontes é importante para desenvolver a "consciência da audição" (CEPPI; ZINI, 2013, p. 98). Ao percebermos o som ambiente, temos um senso de localização do nosso próprio corpo no espaço. Assim, a atenção que as professoras dão ao barulho da bola caindo do telhado terá consequências muito positivas na consciência corporal e auditiva das crianças.

> Um exercício interessante é prestar atenção aos sons que as crianças bem pequenas captam no seu meio ambiente.
>
> Também estar atento ao excesso de barulhos. As crianças precisam do silêncio para perceber o mundo.

Com certeza não há um único modo de registrar o planejamento. No entanto, sempre será possível ter como prioridade considerar a criança e suas manifestações como centro desse planejamento. Por isso, pode ser tão instigante ouvir o som da bolinha que cai do telhado quanto o próprio mergulho na piscina de bolas. A realidade é sempre complexa e dinâmica e traz surpresas que somente os olhos avisados do desejo que a criança tem de apreender o mundo terão a sensibilidade de perceber.

Isso nos traz ao último tópico desta unidade: o agir.

Agir

No início deste texto falamos sobre a educação ser uma resposta responsável que começa com a escuta das manifestações das crianças. Falamos também que o ato de responder ao mundo de forma responsável nos

humaniza. Essa é uma ideia de Martin Buber (2009). Entender que a documentação e o planejamento são respostas a essa escuta coloca o diálogo como a base da prática pedagógica. Essa humanização acontece porque na escuta sensível estamos face a face, numa relação autêntica e verdadeira com as crianças.

Martin Buber aponta o caminho para que o homem se torne humano: reconhecer o outro como um outro que é diferente dele e, nesse reconhecimento, dirigir-lhe uma resposta. Uma resposta que atenda a uma necessidade que é particular desse outro que está diante dele. A escuta, a documentação e o planejamento são respostas a esse outro criança que está diante de nós. Essa é a vida dialógica, pois " aquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder" (BUBER, 2009, p. 54).

Nessa perspectiva, o entendimento é o de que ouvir o outro, identificar o que ele diz e responder-lhe a partir dessa necessidade são fatores básicos para a educação de qualidade. O que é planejado, a forma como o espaço é organizado, as relações que se estabelecem cotidianamente, as propostas e práticas, os processos de formação continuada, tudo deve ter como ponto de partida a dinâmica da escuta que se transforma em uma resposta que faça sentido para todos – adultos e crianças – envolvidos no processo educativo.

Mas tudo isso – a escuta, a documentação, o planejamento – não pode prescindir de que a educação é relação, é aquilo que acontece entre os seres humanos. Ao tratar da educação como relação, Buber (2012, p. 91) indaga: " que possibilidades são reconhecidas à escola para este tipo de educação?" . Uma educação que acontece em defesa do diálogo como fundamento, pois seu princípio básico é a abertura ao outro. E isso só acontece quando se está em recíproca-presença, pois " educação é relação" que acontece na dinâmica de " voltar-se para o outro como ele é" (BUBER, 2012, p. 93), e não como eu desejo que ele seja. A educação idealizada fora da relação deixa invisíveis os sujeitos envolvidos nesse processo, seja ele adulto, seja criança. Assim, a escuta, a documentação e o planejamento estão a serviço da relação, da vida que emana dessa presença. Dar ao outro a oportunidade de ser quem ele é e ao mesmo tempo mudar em algo que ele deseja ser.

Na prática educativa, assumir essa perspectiva implica ir além da "intenção pedagógica" como o esforço que o professor faz para alcançar resultados. A aposta de Buber é que a educação aconteça como consequência de um "encontro pedagógico" (BUBER, 2003, p. 41). O encontro pedagógico envolve a educação do caráter. Diz respeito à postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a se posicionar diante do mundo. É um "responder, responder com responsabilidade, dar uma resposta que provavelmente vai mais além da alternativa da pergunta, na medida em que abre uma terceira possibilidade que é a correta diante da situação concreta na qual vive o aluno". A responsabilidade do professor "não é ditar o que seja bom ou mau de uma forma geral, e sim a de responder, responder a uma pergunta concreta" (BUBER, 2003, p. 41, tradução nossa).

Para além da intenção pedagógica, a partir de um clima de confiança – aquele que estabelece a comunicação e rompe com os parênteses –, o educador participa da vida dos seres humanos com os quais está em contato. Nesse caso, na medida em que participa imediatamente e sem prejuízos na vida dos alunos, assume a responsabilidade que se deriva desse encontro fértil (BUBER, 2003).

A educação de qualidade para Buber (2003) não prescinde do esforço do professor, da sua intencionalidade, mas só é fértil quando se realiza a partir de um encontro rigoroso e transformador.

O barulho da bolinha que cai do telhado da casinha encanta os bebês, mas ter reconhecido o seu interesse os coloca na dimensão do encontro, do sentido que transcende qualquer intenção pedagógica, pois se abre para a percepção do outro criança como aquele que percebe o mundo.

Em outras palavras, o nosso diálogo até agora poderia ficar assim sintetizado:

Ver e ouvir as crianças – O papel da professora que trabalha na Educação Infantil exige o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações com seus pares e com os adultos, considerando que em todo e qualquer lugar em que a criança esteja haverá também o exercício de descoberta do mundo das pequenas coisas nas quais as crianças estão interessadas.

Escuta – A escuta é uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações. Ao nos colocarmos numa posição de escuta damos

às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. E vamos exercitando também nossa atuação de escuta dos adultos, seja os pais ou outros responsáveis, seja os professores e demais profissionais das creches, pré-escolas ou escolas.

Documentação – A documentação é a escuta visível, o registro que revela, que testemunha a trajetória de aprendizagem das crianças, seja individual, seja no grupo. A documentação permite à professora, e também às crianças, a leitura, a revisitação desse processo de aprender. É um movimento dialético: ao mesmo tempo que acompanha o processo de construção do conhecimento também o fecunda. É uma narrativa interpretativa das dúvidas, escolhas, descobertas das crianças.

Planejamento – Ao observarmos as crianças e suas interações podemos trazer para o planejamento os seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Com certeza não há um único modo de registrar o planejamento. No entanto, sempre será possível ter como prioridade considerar a criança e suas manifestações como centro do planejamento.

Encontro pedagógico – O encontro pedagógico envolve a educação do caráter. Diz respeito a uma postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a se posicionar diante do mundo.

Resposta responsável – A educação de qualidade envolve a resposta responsável como comprometimento com a liberdade e a emancipação de todos. Responsável porque assumimos a responsabilidade com as respostas que damos às crianças. Responsável porque nos compromete com uma presença ativa contra todo preconceito, indiferença, omissão e esquecimento. Responsável porque coloca as relações como o centro do processo educativo.

3. Compartilhando experiências

Neste momento vamos apresentar duas práticas que envolvem o processo de observar, documentar, planejar e agir como formas de organizar o trabalho na educação das crianças pequenas.

Construindo sentidos para a escrita

Vejamos um exemplo de registro e reflexão de um movimento de aprendizagem de duas crianças no processo de leitura e escrita. O evento descrito a seguir faz parte de uma pesquisa que aconteceu numa turma de crianças de três anos que frequentavam uma creche pública (BARBOSA, 2013). André e Ana Beatriz travam uma conversa sobre a construção da escrita. Embora não se falasse em escrita como uma proposta para esse cotidiano, nem as crianças fossem estimuladas a escrever o nome, a escrita estava presente como algo a ser compreendido e conquistado pelas crianças.

> André está com um carrinho sobre a mesa. Olha em baixo e diz para Ana Beatriz, apontando com o dedo na parte escrita: aqui, ó, está escrito carrinho. Depois diz para a pesquisadora: não é carrinho? Ela lê a palavra em inglês e diz: é a marca do carrinho, eu acho. Ele se volta para Ana Beatriz e repete a palavra e ela repete também.
>
> Depois, Ana Beatriz pergunta para André: sabe escrever carrinho? Ó, ó (fazendo como quem escreve na mesa). Assim, ó, faz um negócio assim, faz assim ó (continua escrevendo na mesa). André olha para a pesquisadora e pergunta se ela sabe escrever carrinho. Ela escreve no diário. CARRINHO.
>
> Ana Beatriz: tem os grupos, é CA RRI NHO. Quando você escreve é o grupo. Vai novamente com o dedo na mesa acompanhando as sílabas: carrinho.
>
> André: você não sabe escrever.

Ana Beatriz: eu sei. (Voltando-se para a pesquisadora): me empresta aí que eu escrevo (pedindo o meu caderno). Eu empresto e ela faz uma bolinha.

André: só isso?Isso não é carrinho.

Ana Beatriz: Não é só isso não, tem mais.

E faz outras bolinhas até terminar a linha, começando da direita para a esquerda. Quando ela termina André diz olhando para a pesquisadora: Ela não fez carrinho, isso é bolinha. É só bolinha.

Ana Beatriz: não, eu escrevi, aqui, ó (aponta com o dedo para sua escrita). Ela está séria.

André: não é assim, tem que ter o " a" , eu sei fazer o " a" . Deixa eu fazer. A pesquisadora empresta a caneta e André faz uma tentativa de escrever o " a" , mas sai muito pequeno. Depois, com força na mão, vai preenchendo a linha com outros traços maiores, e ao final diz: É assim que se escreve, com " a" .

No entanto, seu olhar é um tanto duvidoso para sua própria escrita, assim como o de Ana Beatriz.

Esse registro é uma documentação a partir do momento em que dá visibilidade ao processo de construção de leitura e escrita de André e Ana Beatriz. Ser criança é poder ler e escrever. Mesmo que os adultos pensem diferente, elas criam estratégias para si mesmas.

Como esse registro poderia ajudar o professor a compreender as questões e os desafios enfrentados pelas crianças?

André e Ana Beatriz mostram o que sabem sobre a construção da escrita e, mais ainda, assumem uma postura reflexiva sobre a sua própria escrita, tomando-a como objeto de atenção. Tanto André quanto Ana Beatriz mostram conhecer que a escrita se faz a partir de alguns mecanismos básicos: a escrita implica sinais variados e uma quantidade relativa de sinais; para escrever é preciso letras. Ana Beatriz refuta a hipótese de que sua escrita seja só bolinhas. Levando em conta que "carrinho" termina com a letra "O", essa pode ser uma possibilidade. Mas André faz a opção pela letra "A". Embora os dois se voltem para a pesquisadora com a intenção de ratificar a sua escrita, não tomam essa escrita como norma.

As crianças estão mergulhadas em contextos nos quais a escrita escreve e inscreve o cotidiano num modo de ser e estar no mundo. Querendo ou não, estão iniciadas nesse mundo. Mas a escola que encarna a pedagogia do conteúdo pensa que isso lhes será dado um dia, a partir de um método, e não por essa inserção na cultura letrada.

Qual seria o resultado se as crianças tivessem espaço para trabalhar e compartilhar suas hipóteses? Sendo elas mesmas o ponto de partida?

Não defendemos aqui a alfabetização na Educação Infantil. Antes, que se olhe para as crianças e que seus saberes, suas descobertas e suas invenções sejam reconhecidas, valorizadas e discutidas. O que pode efetivamente ser feito através da documentação pedagógica.

Abrindo espaço para a imaginação

Numa turma de crianças de quatro e cinco anos a professora separou quarenta minutos da manhã para que as crianças produzissem o que desejassem a partir de material variado, incluindo tintas, cola, sucatas, papéis coloridos, tesoura, barbante, pedaços de lã, linhas, etc. Para sua surpresa, as crianças passaram uma hora e meia envolvidas com suas criações, sem que fosse preciso chamar sua atenção ou solicitar que fizessem a atividade.

Ficou evidenciado que as crianças pensam nas suas produções à medida que vão construindo carros, bonecos, trens. As crianças são atraídas pelos detritos, pelos restos, pelos materiais precários, pois aí está o processo criativo. As crianças buscam novas relações e instauram um processo criativo que, no lugar de simplesmente reproduzir o mundo adulto, abre janelas para o mundo infantil, pleno de significados.

Figura 1– Produções infantis.

Durante a proposta, assim como com André e Ana Beatriz, a necessidade de marcar suas produções com a escrita do nome também foi expressa. Uma das crianças pintou a mão e disse parecer um arco-íris. Depois pediu papel para registrar seu arco-íris, no que foi imitada por outras crianças. A escrita do nome veio para identificar a produção da expressão de cores que as tintas imprimiram nas pequenas mãos.

Daniela: Tia, ela também está fazendo o arco-íris, vai ficar igual.
Professora: E agora, o que você vai fazer?
Daniela: Vou escrever meu nome.

Figura 2 – Arco-Íris e escrita.

4. Reflexão e ação

Reinvenção
A vida só é possível reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... – mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada.
Cecília Meirelles

Esse e outros poemas de Cecília Meirelles podem ser encontrados no site <http://www.avozdapoesia.com/ceciliameireles/>.

O cotidiano da Educação Infantil é um espaço de criação, como vimos ao longo do texto. Agora, o poema de Cecília Meireles nos ajuda a refletir sobre o sentido do trabalho cotidiano com as crianças. O que acontece diariamente é a vida, a vida (re)inventada. O papel da professora é dar visibilidade a essa vida com a observação/escuta, documentação e planejamento.

Após este estudo, como você definiria com suas palavras esses conceitos:

1. O que é escuta? O que ela proporciona?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

2. O que é a documentação pedagógica? De que forma ela ajuda o professor na sua prática?

_____
_____
_____
_____
_____

3. Ao observarmos as crianças e suas interações podemos trazer para o planejamento os seus interesses, abrindo espaço para suas manifestações e pensando estratégias e materiais diversos que desafiem as crianças na produção do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Nessa perspectiva, levando em conta o interesse das crianças, dos eventos citados anteriormente, a professora poderia fornecer condições para que as crianças ampliassem suas reflexões sobre leitura e escrita. Por exemplo, criar espaços de vivência como supermercado, casinha da boneca, salão de beleza e colocar papel e lápis para que as crianças experimentem situações como fazer anotações, listas, anotar números de telefone em suas brincadeiras.

   Que outras sugestões você teria para ampliar essas possibilidades, levando em conta a criança e seus interesses?

_____
_____
_____
_____
_____

Como exercício ao final desta unidade, queremos propor dois desafios.

1. Que tal construir uma documentação sobre o movimento e o interesse das crianças com as quais trabalha? Nossa proposta é que você observe os interesses do seu grupo e a partir dessa observação se coloque numa posição de escuta, dando visibilidade aos interesses das crianças através de um processo de documentação da aprendizagem das crianças. Pode ser um registro escrito, como o de André e Ana

Beatriz, ou você pode montar uma sequência de fotos que mostre o processo de construção da aprendizagem das crianças.

2. Outro desafio é avaliar o seu planejamento. Anteriormente foram colocadas algumas questões que podem ajudar a avaliar o seu planejamento. Que tal fazer esse exercício agora? Como é o seu planejamento? Que espaço há nele para o inusitado que vem das crianças? Já está tudo pensado? O que no seu planejamento acontece como resultado de observar as crianças? Escolha pelo menos duas proposições que sejam desafios para o seu planejamento e pense em alternativas para ampliar o espaço de criação e manifestação das crianças com as quais você trabalha.

5. Aprofundando o tema

Para aprofundar as questões trazidas nesta unidade, sugerimos um texto para leitura:

CORSINO, Patrícia. O planejamento da prática pedagógica. In: BRASIL. Letra viva: práticas de leitura e escrita. Salto para o Futuro. Boletim 9. Brasília: MEC/SEED, 2006. p. 29-37. Disponível em: <http://goo.gl/Jd4hmZ>. Acesso em: 21 dez. 2015.

Na troca dos sentidos construídos e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação é que a aprendizagem acontece. Nesse sentido, a autora destaca quatro características fundamentais para o planejamento na Educação Infantil. Que características são essas? Como elas estão contempladas no seu planejamento?

6. Ampliando o diálogo

Alguns textos podem ajudar no aprofundamento das questões tratadas nesta unidade. Anote as sugestões a seguir:

BARBOSA, Silvia Néli Falcão; MAIA, Marta Nidia; RONCARATI, Mariana. "Ela aproveita para andar aqui": as crianças e as instituições de educação infantil. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). Educação infantil: formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013. p. 227-258.

Esse texto apresenta o resultado de três pesquisas que envolvem o cotidiano da Educação Infantil em diálogo com as ideias de Martin Buber. Através de eventos com foco nas interações de crianças em creches e pré-escolas, as autoras procuram dar visibilidade às crianças, reconhecendo-as por meio de suas formas de expressar e significar o mundo.

GUIMARÃES, Daniela; BARBOSA, Silvia Néli Falcão. "Cadê a Viviane? Cadê a Ingrid?": Visibilidade e invisibilidade das crianças creche. In: KAMER, Sonia (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 50-64.

Nesse texto as autoras apresentam um olhar crítico para o trabalho cotidiano na creche. Em primeiro lugar, o texto analisa como a criança ganha visibilidade no percurso histórico, apresentando reflexões sobre a possibilidade de vê-la como outro. Em seguida, traz interações que acontecem na creche e mostra como essas interações abrem espaço para que as manifestações das crianças sejam vistas, ou não.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: _____ (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-211.

Nesse texto, Luciana Ostetto apresenta as diferentes formas como o planejamento tem sido concebido na prática pedagógica na Educação Infantil. Discute cada uma delas, apontando para a centralidade da escuta da criança

e de suas manifestações para se pensar a prática pedagógica e o trabalho com as crianças pequenas.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade; escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). Educação infantil: formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013. p. 309-329.

Esse texto trata de formação e responsabilidade a partir de Mikhail Bakhtin e Martin Buber. No diálogo com esses autores, o texto discute as concepções de educação, formação e conhecimento de modo a ajudar o leitor a pensar criticamente sobre o cotidiano escolar, tendo a questão do diálogo e da educação enquanto ato responsável como central para se pensar a educação de qualidade.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Interacções, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/ySG1ru>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Esse texto discute a avaliação na Educação Infantil, a partir de um olhar teórico das concepções de infância, Educação Infantil e avaliação dos documentos e das políticas oficiais do Brasil. Aponta os desafios e dilemas que mobilizam instituições de Educação Infantil e seus profissionais na escolha de estratégias de avaliação. Analisa por que muitas conquistas não acontecem na prática e traz relatos de experiências positivas de avaliação de professoras e gestoras nas instituições de Educação Infantil em que atuam.

Além dessas leituras, sugerimos os vídeos:

CONHECENDO Reggio Emilia. UnivespTV. Disponível em: <https://goo.gl/lAUZ4d>. Acesso em: 26 nov. 2015.

REPORTAGEM especial: As escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália. UnivespTV. Disponível em: <https://goo.gl/uVNQTd>. Acesso em: 26 nov. 2015.

Esses dois vídeos realizados pela UnivespTV apresentam de forma sucinta o trabalho realizado pelo Reggio Children na cidade de Reggio Emilia, no norte da Itália.

Filme sugerido: Abril despedaçado. Direção: Walter Salles. Brasil, 2001. 105 min., son., color.

Na árida geografia do sertão brasileiro, uma camisa manchada de sangue balança com o vento. Tonho, filho do meio da família Breves, é impelido pelo pai a vingar a morte do seu irmão mais velho, vítima de uma luta ancestral entre famílias pela posse da terra. Se cumprir sua missão, Tonho sabe que sua vida ficará partida em duas: os 20 anos que ele já viveu e o pouco tempo que lhe restará para viver. Angustiado pela perspectiva da morte e instigado pelo seu irmão menor, Pacu, Tonho começa a questionar a lógica da violência e da tradição. Quando dois artistas de um pequeno circo itinerante cruzam o caminho de Tonho e Pacu, outros sentidos abrem novos horizontes para os dois irmãos. A imaginação de Pacu é também sua fonte de coragem para se posicionar diante da vida. Abril despedaçado mostra, através da sensibilidade de Pacu, que a criança humaniza o adulto. Por sua vez, o encontro de Pacu com a literatura é a amplitude que lhe possibilita voar nas asas da imaginação e transcender a aridez da vida. Que relação podemos fazer entre as reflexões do filme e a nossa prática na Educação Infantil?

7. Referências

AZEVEDO, Mirtes Maria Pires Sales de. O planejamento das atividades para bebês em creches. 2014. Monografia (Especialização em Docência da Educação Infantil) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UNIRIO, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. “ Vem, agora eu te espero” : institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo. 2013. 224

f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

BENJAMIN, Walter. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Obras Escolhidas, 2).

BUBER, Martin. Do diálogo e do dialógico. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. El caminho del ser humano y otros escritos. Tradución y notas de Carlos Díaz. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003.

BUBER, Martin. Sobre comunidade. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORMOSINHO, Júlia (Org.). Modelos curriculares para a educação da infância. Porto: Porto Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

GANDINI, Lella et al. O papel do ateliè na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

GONTIJO, Flávia Lamounier. Documentação pedagógica como instrumento de reflexão e produção docente na educação infantil. Paidéia, Belo Horizonte, ano 8, n. 10, p. 119-134, jan.-jun. 2011. Disponível em: <http://goo.gl/hwerpz>. Acesso em: 26 nov. 2015.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e a prática pedagógica. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro (Org.). Educação infantil e ensino fun-

damental: contextos, práticas e pesquisa. Rio de Janeiro: NAU; EDUR, 2011. p. 49-54.

KORCZAK, Janusz. Quando eu voltar a ser criança. São Paulo: Summus, 1981.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). Educação, arte e vida em Bakhtin. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a. p. 29-46.

KRAMER, Sonia. Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir. Interacções, Portugal, v. 10, n 32, p. 5-26, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/ySG1ru>. Acesso em: 26 nov. 2015.

KRAMER, Sonia. Contribuições de Martin Buber para a reflexão sobre/do homem contemporâneo. In: LEWIN, Helena (Org.). Judaísmo e cultura: fronteiras em movimento. Rio de Janeiro: Imprimatur, 2013b. p. 581-589.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de Educação Infantil: para retomar o debate. Pro-Posições, v. 13, n. 2 (38), maio-ago. 2002. Disponível em: <http://goo.gl/t6Oz5m>. Acesso em: 26 nov. 2015.

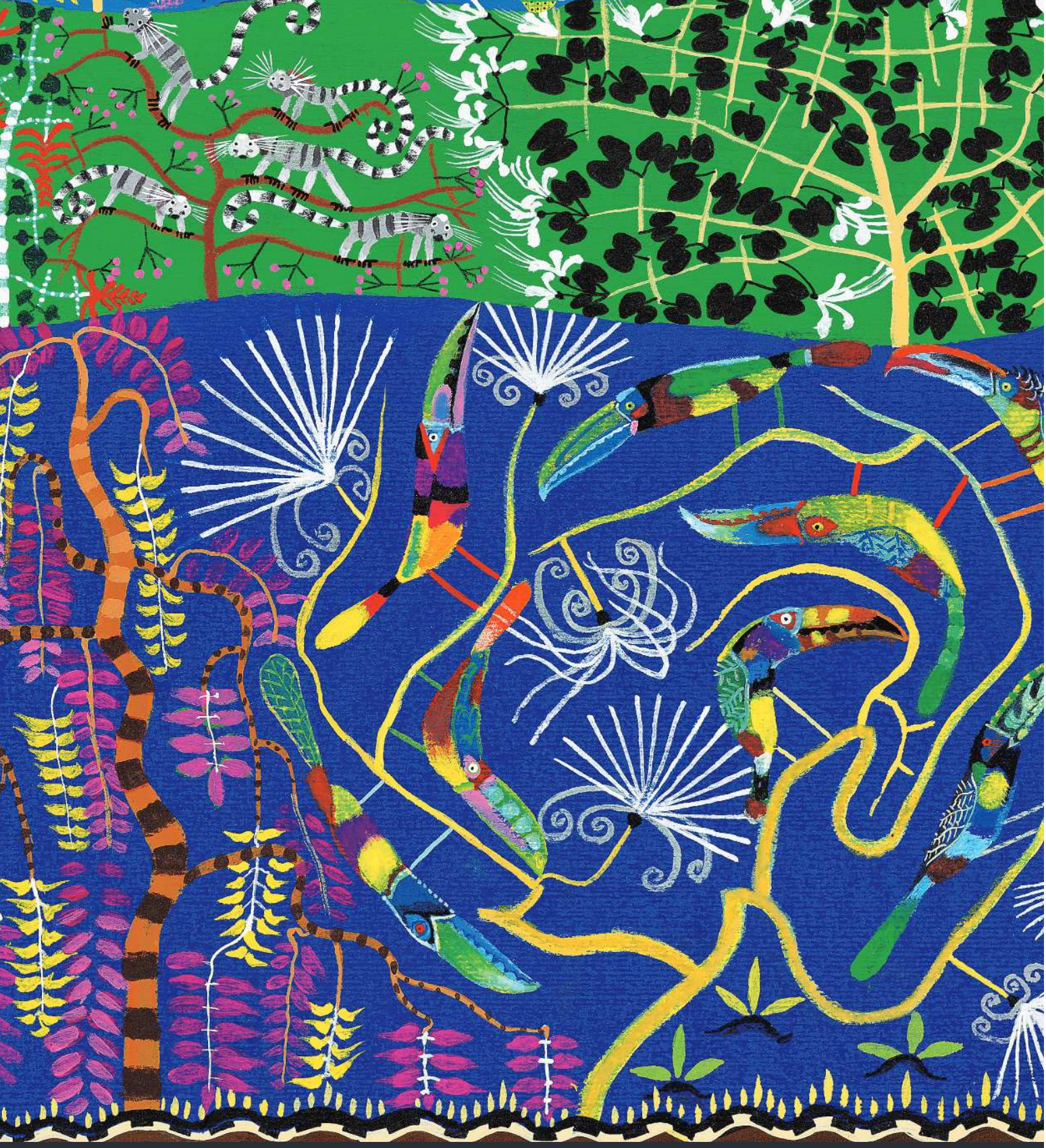
KRAMER, Sonia (Org.). Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil.São Paulo: Ática, 2009.

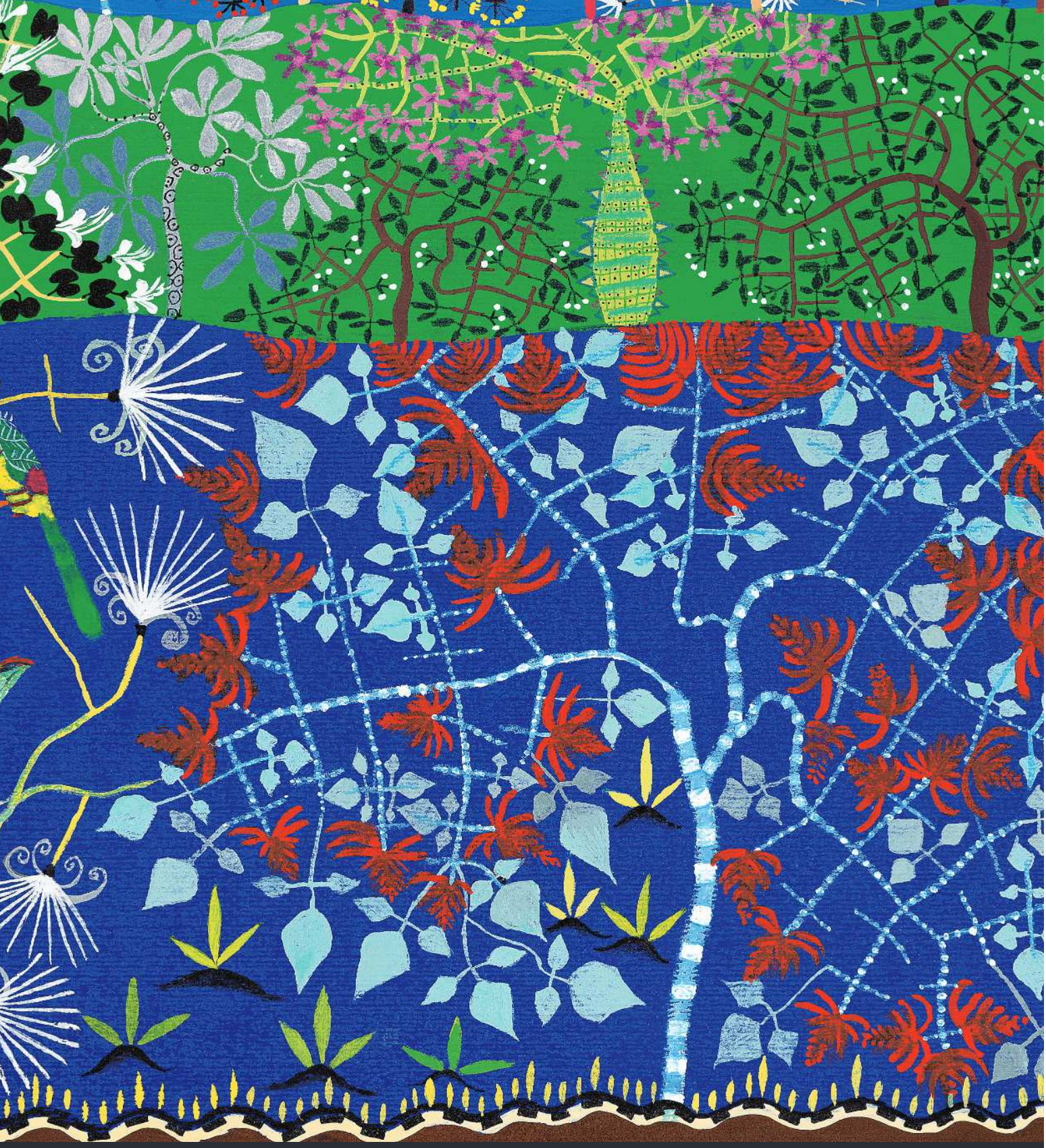
KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). Educação infantil: formação e responsabilidade. São Paulo: Papirus, 2013.

LOBATO, Monteiro. História do mundo para as crianças. São Paulo: Brasiliense, 1962.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-211.

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





AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

AVALIAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Catarina Moro
Gizele de Souza

nunca sei ao certo
se sou um menino de dúvidas
ou um homem de fé
certezas o vento leva
só dúvidas continuam de pé.
Paulo Leminski

1. Iniciando o diálogo

Nesta unidade do caderno de número 6, trataremos sobre avaliação e Educação Infantil. Nossa intenção é discutir as finalidades da avaliação na Educação Infantil, seja em relação à criança, seja em relação à oferta desse serviço, considerando tanto as condições estruturais quanto as práticas educativas e as interações entre adultos e crianças. Além deste, outro objetivo nosso é propiciar a reflexão sobre práticas de avaliação propostas no interior das turmas e das instituições de Educação Infantil pelos professores e em sintonia com o coletivo da instituição e com as orientações da proposta pedagógica ou do projeto político-pedagógico elaborado na unidade.

Entre alguns dos aspectos que iremos tratar nesta unidade sobre avaliação e Educação Infantil estão as condições materiais, o tempo e a ação do professor nas atividades pedagógicas relativas à avaliação institucional de creches e pré-escolas. Acabaremos por usar a expressão "avaliação de contexto" para fazer referência à avaliação institucional, aquele processo que irá se voltar para refletir e verificar as condições de oferta da Educação Infantil dentro de uma determinada instituição, podendo ser esse estabelecimento considerado em seu todo ou podendo ser consideradas as turmas ou os grupos em separado, assim como as práticas educativas realizadas nesses vários contextos. É intenção também abordarmos a questão do acompanhamento e da avaliação da criança na Educação Infantil, assim como a avaliação das

práticas pedagógicas, em especial as pertinentes à apropriação de linguagem oral, leitura e escrita nessa etapa da Educação Básica. E por último, mas não menos importante, cabe-nos também tematizar as transições creche-pré-escola-Ensino Fundamental, pensando o quanto é importante problematizar situações de mudança propostas para as crianças, o que muitas vezes pelo olhar do adulto poderia passar desapercebido, e no entanto é preciso que seja observado nas suas sutilezas para bem proporcionar às crianças a sensação de bem-estar e de acolhimento a que elas têm direito nesse contexto e que pode estar sendo comprometida se não paramos para refletir sobre o que as crianças precisam. Por exemplo, cabe nos perguntarmos o que é preciso fazer – professores e instituição – perante uma simples mudança de turma de uma criança que já frequenta a instituição de Educação Infantil há mais de um ano, mas que na nova turma lidará com outras expectativas de participação no grupo e de autonomia pessoal.

A seguir compartilhamos os objetivos pensados para as reflexões em relação a esta unidade:

- compreender os objetivos da avaliação na Educação Infantil;
- refletir sobre práticas de avaliação a serem consideradas e implementadas nas turmas e nas instituições de Educação Infantil;
- conceber a relação intrínseca entre a avaliação da Educação Infantil e a avaliação da criança nas turmas e nas instituições educativas;
- refletir sobre a avaliação em creches e pré-escolas com vistas à apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Desejamos que, com a presente unidade, você reitere algumas ideias acerca da relação entre avaliação e prática pedagógica na Educação Infantil e descubra outras tantas a partir dos conhecimentos aqui discutidos, assim como a partir das diferentes reflexões por nós propostas. Que seu período de estudo seja de muitas descobertas e de desafios vencidos.

2. Avaliação: sobre o que estamos falando

Nos últimos anos, cada vez mais a avaliação tem se tornado um tema para a Educação Infantil, seja tomando as crianças como foco do processo avaliativo, seja tomando as próprias instituições, as práticas educativas que ali se realizam, em busca da melhoria da qualidade dos serviços oferecidos às crianças e às suas famílias nesses contextos. Concordando com o poeta Paulo Leminski quanto à importância das dúvidas e das nossas buscas constantes para lidar com elas, entendemos que para quaisquer objetos ou focos do processo avaliativo é sempre necessário se questionar: Qual a finalidade da avaliação que iremos empreender? A quem servirá essa avaliação? A quem iremos comunicar os resultados dessa avaliação? Discutir acerca dessas perguntas é um importante ponto de partida, pois o assunto é polêmico e complexo.

Em relação à avaliação das crianças, várias dúvidas continuam ocupando o pensamento e o cotidiano de professores, educadores e coordenadores pedagógicos. Geralmente há dúvidas: O que avaliar? Quando? Como avaliar? Quais instrumentos e procedimentos utilizar? Para que avaliar? A quem e como comunicar o que foi avaliado? No que se refere à avaliação da qualidade educativa das unidades, também pairam questionamentos: Qual a finalidade dessa avaliação? Que consequências pode ter tal processo? Avaliar leva a ranqueamento, a comparação entre uma e outra creche ou pré-escola? Avaliar a qualidade significa avaliar o profissional?

Se há vinte ou trinta anos a avaliação na Educação Infantil não se vinculava a exigências ou considerações legais, hoje temos um novo cenário. Na sequência fazemos a opção de discutir esse novo cenário legislativo, dividindo a temática em duas vertentes, primeiro a relativa à avaliação da oferta educativa, à avaliação institucional, e em seguida a relativa à avaliação da criança.

A avaliação de contexto de creches e pré-escolas

> Avaliar o contexto educativo significa avaliar a qualidade da oferta de Educação Infantil. Constitui-se uma oportunidade para as instituições de Educação Infantil reverem seus valores e construírem bases para a melhoria constante das práticas educativas ali desenvolvidas.

Todos os aspectos que constituem e contextualizam os serviços de Educação Infantil são passíveis de ser avaliados, como a rotina diária da instituição; a composição dos grupos de crianças; a participação dos envolvidos e os mecanismos previstos para tal; a organização do tempo; a adequação, organização e utilização do espaço; as interações dos professores com as crianças e seus familiares; as práticas próprias às situações de ingresso de crianças e seus familiares; os materiais lúdicos e pedagógicos existentes; as práticas e normas de segurança adotadas pela instituição; as condições e normas de higiene e saúde empregadas; a proposta ou o projeto pedagógico da instituição; o processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento da equipe de trabalho da instituição; e as relações com a comunidade interna e externa.

Também podem constituir objeto dessa dimensão avaliativa as situações macrocontextuais que ultrapassam os serviços da própria instituição e se reportam a políticas e programas públicos ou a ações de uma rede de instituições (pública ou particular), que se relacionam e interferem no trabalho realizado nas unidades educacionais.

Nos últimos anos, no Brasil, temos acompanhado um esforço, em âmbito federal, de produzir subsídios na interface Educação Infantil-qualidade-avaliação. Já em 1995, o Ministério da Educação publicou, de autoria das pesquisadoras Fúlvia Rosemberg e Maria Malta Campos, o documento chamado Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças, reeditado em 2009.

Disponível em: <http://goo.gl/zxemx7>.

O conteúdo abordado em tal publicação provoca todos os envolvidos com a Educação Infantil, principalmente a pública, a uma reflexão sobre o que vem sendo considerado nas políticas públicas e nas práticas cotidianas no interior das unidades de oferta dos serviços de creche e pré-escola. As autoras apresentam uma ampla lista de itens indicativos de uma boa educação, embasada no respeito aos direitos das crianças pequenas. A intenção primeira desse documento é propor aspectos que ampliem a visão sobre os direitos das crianças a um bom serviço de creche e pré-escola. Ou seja, não se constituir num instrumento de avaliação, mas num documento para reflexão e discussão sobre aspectos de uma boa oferta de Educação Infantil.

De 1995 até 2013 seguiram-se inúmeras publicações que englobam essa tríade qualidade-educação-avaliação.

Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil (material suspenso e substituído pelo de Política Nacional – 1998); Referencial curricular nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998); Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas (2002); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à educação (2005); Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (2006); Parâmetros básicos de infraestrutura dos estabelecimentos de Educação Infantil (2006); Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil (2009); Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação (2009); Indicadores da qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (publicação com base na Resolução n. 5/09, do Conselho Nacional de Educação – 2011); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012); Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012); Brinquedos e brincadeiras de creche (2012); Oferta e demanda de Educação Infantil no campo (2012); Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação (2012);

Relatório do monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil (2013); Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na Educação Infantil: resumo executivo (2013). Todos esses textos podem ser encontrados no link <http://goo.gl/gpxxLF>.

Entendemos que tais documentos servem para subsidiar o trabalho realizado tanto pelos sistemas de ensino (municipais ou estaduais) como pelas instituições, servindo como base para acompanhamento, controle, supervisão dos serviços ofertados e efetivação de práticas pedagógicas que respeitem necessidades, direitos e interesses das crianças. Dentre os aspectos tratados por tais documentos, destacam-se as seguintes dimensões: infraestrutura das instituições de Educação Infantil; propostas e práticas pedagógicas; relação família-instituição; diversidade étnico-cultural; formação de professores; gestão; recursos pedagógicos; oferta em áreas urbanas e rurais; entre outras. É significativo o volume de documentos orientadores e de estudos acerca da relação qualidade-projeto pedagógico-direito das crianças pequenas à educação-avaliação produzidos em âmbito federal nos últimos 20 anos.

Voltando para a discussão acerca da avaliação de contexto da realidade educativa de dada instituição, cabe-nos lembrar que tal processo deve levar à identificação das conquistas já realizadas, que caracterizam a trajetória da instituição; além de dar a conhecer problemas e dificuldades relativos aos serviços e às práticas ali realizados e de permitir o delineamento de um caminho possível para a concretização dos avanços necessários.

A avaliação institucional/de contexto deve levar em conta aspectos organizacionais e materiais e envolver todas as pessoas que participam daquele contexto (professores, pais, pessoal de apoio, coordenador pedagógico, diretor). É importante frisar que esse processo requer o envolvimento de todos esses sujeitos, numa dinâmica de corresponsabilidade, pois implica uma espécie de "balanço crítico" para repensar o que vem sendo proposto e o que está sendo feito.

A avaliação deve ser uma prática que envolve boa parte, se não todos, os profissionais da instituição. Embora seja uma ação contínua, devem ser previstos tempos específicos para que a avaliação ocorra, com a participação

da maioria dos pais e profissionais da instituição de Educação Infantil. Esses envolvidos (profissionais e pais) precisam conhecer profundamente essa realidade a fim de poder estabelecer diretrizes para o desenvolvimento de uma proposta ou projeto pedagógico que seja viável naquele contexto e que represente avanços na qualidade dos serviços ali oferecidos.

Quando a instituição decide avaliar a realidade educativa que propicia às crianças pequenas e a seus familiares, está possibilitando o aperfeiçoamento de todos, com base na exigência de se auto-observar e de ser observado, julgando acertos e dificuldades, a fim de buscar mudanças e conquistar formas mais adequadas para a efetivação do trabalho. Portanto, a avaliação envolve um percurso formador, articulado às demandas específicas da instituição, às condições de trabalho dos profissionais e às concepções que norteiam suas práticas.

É precisamente do embate entre pontos de vista, ideias e interesses que a instituição educativa pode construir bases mais consistentes para uma gestão democrática. Esse espaço de discussão e corresponsabilidade torna o trabalho mais produtivo, uma vez que os envolvidos se sentem contemplados e compromissados, e com isso suas ações se tornam mais efetivas.

Uma proposta nacional de autoavaliação da qualidade educativa

Em 2009, o MEC publicou, divulgou e distribuiu amplamente às instituições de Educação Infantil e secretarias municipais de educação o documento intitulado Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b). Esse documento constitui-se em uma proposta e orientações para a autoavaliação da qualidade das unidades educativas por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade. Entre as intenções do processo indicado e do instrumento contido nesse documento, consta: contribuir para que cada instituição encontre o próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática.

A abordagem sugerida no documento é autoavaliativa e implica a participação da comunidade institucional para além da participação de um avaliador externo. Tem ainda como princípios: a flexibilidade – pode-se realizar a

autoavaliação de todas as dimensões indicadas, de algumas ou de cada uma isoladamente; a mobilização e o envolvimento coletivo – com representantes de diferentes segmentos presentes nas creches e pré-escolas (professores, direção, coordenação pedagógica, funcionários administrativos ou de outros segmentos, famílias e as próprias crianças); o acolhimento e a discussão das opiniões conflitantes, divergentes e o esforço para a busca de consenso; a periodicidade, ou seja, avaliar-se de tempos em tempos, prevendo metas entre uma e outra realização da autoavaliação.

O documento é simples e relativamente sucinto, prevendo sete dimensões, importantes na oferta de Educação Infantil, nas quais encontram-se indicadores e critérios que qualificam: o planejamento institucional; a multiplicidade de experiências e linguagens; as interações; a promoção da saúde; os espaços, materiais e mobiliários; a formação e as condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e a cooperação e a troca com as famílias e a participação na rede de proteção social.

Disponível em: <http://goo.gl/jp9CYz>.

Do que vimos até aqui, inclusive com base no documento Indicadores da qualidade na Educação Infantil, a avaliação institucional/de contexto se articula intimamente à gestão democrática e à formação continuada dos envolvidos, pois constitui-se em um processo de tomada de consciência acerca do trabalho desenvolvido, propiciando o confronto dessa realidade com indicadores de qualidade, a fim de repensar as condições e formas de organização de todo o trabalho. É uma prática contínua, de observação, registro, reflexão e intervenção no espaço educativo e implica mudanças e retomadas.

O sentido da avaliação é o questionamento constante sobre como as ações, as rotinas, as decisões, os recursos e os espaços disponíveis (e a forma como estes vão sendo apropriados na sua utilização) atendem aos objetivos pedagógicos e se harmonizam com os princípios norteadores da Educação Infantil.

Para a escolha de critérios ou indicadores aos quais se irá responder, é imprescindível resgatar a ideia de Educação Infantil que os profissionais compartilham e pretendem concretizar na prática cotidiana. Essa ideia deve estar explicitada na proposta ou projeto pedagógico de cada instituição, que deve trazer os elementos necessários para articular os critérios à realidade em questão. Afinal, a avaliação deve corresponder a uma mudança possível, realizável, que implique ampliação e melhoria, e não algo que não possa ser concretizado.

Da mesma forma, os instrumentos a serem utilizados para essa avaliação precisam estar de acordo com as possibilidades de implementação de cada instituição. Isso significa que não existe um instrumento – questionário, escala, ficha de avaliação ou outro – aplicável a toda e qualquer situação, assim como não pode haver rigidez sobre como o processo deva ser encaminhado ou sobre quem serão os interlocutores a serem ouvidos: podem ser os funcionários, os familiares e as crianças, em um mesmo processo, ou cada segmento em um momento diferente.

O mais importante no que diz respeito à avaliação institucional/de contexto é a mudança de ênfase que ela propõe: não se avalia exclusiva e unicamente a criança; avalia-se todo o contexto do serviço que a acolhe, a fim de melhorar a qualidade dos serviços oferecidos e também de ampliar sua oferta.

Diferentemente da avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças vinculadas a creches e pré-escolas no Brasil, que tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) sua regulamentação, a avaliação da qualidade educativa desses estabelecimentos tem sua proposição nos Planos Nacionais de Educação (PNE), assim como em documentos orientadores publicados pelo MEC (como alguns dos indicados no Quadro 1).

Por exemplo, no documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (BRASIL, 2005), há referências à avaliação das políticas, das propostas pedagógicas e do trabalho pedagógico (avaliados pelas próprias instituições e envolvendo toda a comunidade escolar). Ao fazer referência a estudos e pesquisas diagnósticas da realidade da Educação Infantil, também está aludindo à avaliação em vista de novas políticas ou do ajustamento das que se encontram em vigor.

O PNE 2014-2024, Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), pactua, na Meta 1, Estratégia 1.6, que deveremos implantar a avaliação da Educação Infantil "a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes". A ideia é criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil com vistas à melhoria da qualidade e à garantia de cumprimento de padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais. Do mesmo modo, o PNE anterior, Lei n. 10.172/2001, trazia três metas relativas à avaliação e à qualidade da oferta de Educação Infantil (Metas 10, 11 e 19).

Refletindo sobre a avaliação da qualidade educativa de creches e pré-escolas

É fundamental que a proposta ou projeto pedagógico já traga algumas explicitações acerca da avaliação de contexto. No intuito de auxiliar vocês, profissionais das instituições de educação infantil, recorremos a um elenco de questões propostas por Catarina Moro (publicação no prelo) que permitem refletir sobre as condições para a efetivação do processo avaliativo. Tais questões estão reunidas no Quadro 1, logo a seguir, e no texto original o termo utilizado foi avaliação institucional e, lembrando pela opção feita no presente texto tem o mesmo sentido da avaliação de contexto aqui defendida.

- Como podemos criar na instituição um ambiente propício para a realização da avaliação institucional? Como podemos promover o apoio mútuo entre os profissionais, visando compartilhar novos entendimentos e soluções para os possíveis problemas encontrados?

- Como podemos conhecer, entender e nos apropriar da discussão e das orientações presentes no documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil ou outro documento orientador similar?

- Como definimos as ações para o processo de avaliação institucional? Quem participa dessas definições? Como é esta participação? Em que momentos ela ocorre? Que referências são utilizadas para esse processo de avaliação?

- Que mecanismos instituímos para a prática da avaliação institucional? Por que optamos por esses mecanismos? Os mecanismos da avaliação institucional são coerentes com as concepções e práticas explicitadas na proposta pedagógica?

- Como organizamos os momentos de tomada de decisão na instituição relativos ao que foi apontado no processo de avaliação institucional?

- Que estratégias prevemos para a socialização dos resultados da avaliação no contexto da instituição?

- De que maneira a comunidade terá acesso aos resultados da avaliação institucional realizada?

Quadro 1 – Questões relativas às definições institucionais quanto à avaliação de contexto da unidade e/ou turma/grupo
Fonte: Moro (no prelo).

Ao parar para pensar na problematização posta por tais questões, vocês certamente irão relacioná-las com sua experiência e poderão planejar estratégias para a implementação da avaliação na unidade em que trabalham.

Acompanhamento e avaliação das crianças na Educação Infantil

Falar em acompanhar e avaliar a criança em contextos de educação dos zero aos cinco anos significa falar na avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento que transcorre durante o período de frequência das crianças às creches e pré-escolas. A LDB, vigente a partir de 1996, Lei n. 9.394/96, considera a avaliação elemento constitutivo do processo pedagógico na Educação Infantil. É no artigo 31 que encontramos indicativos sobre a avaliação dever ser realizada através de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança ao longo do processo educativo, podendo oferecer subsídios para rever o trabalho realizado, sem finalidade de promoção para níveis ou etapas subsequentes. Tal prerrogativa da LDB serve tanto para o segmento público quanto para o privado.

Em 2013, a Lei n. 12.796 (BRASIL, 2013) modificou a LDB e trouxe maior detalhamento ao artigo 31. A nova redação desse artigo mantém a ideia-base de a avaliação servir para o acompanhamento e o registro sobre desenvolvimento das crianças, desvinculada da sua promoção ou retenção, e inclui outros elementos referentes ao tempo da jornada diária e ao número mínimo de dias e horas ao longo do ano letivo, além da indicação de percentual mínimo de frequência. Outro dado acrescentado ao artigo 31 refere-se à "expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança". Tal indicação implica uma exigência legal que precisa ser interpretada com cuidado. Ou seja, temos de cuidar para que a avaliação das crianças na Educação Infantil não venha a ser exclusivamente atrelada ao controle burocrático e oficial dos sistemas de ensino. Isso poderia justificar práticas exclusivas de preenchimento de fichas, realização de pareceres ou relatórios padronizados, embasados num ideal de desenvolvimento e aprendizado para a infância.

Nosso entendimento, consonante com as orientações legais, é de que uma avaliação padronizada não permite a professores e gestores refletir sobre a prática educativa que vêm realizando nem sobre as condições de

aprendizagem que têm oferecido às crianças. Acabaria acontecendo uma avaliação da criança divorciada das práticas educativas que as crianças experimentam no cotidiano da instituição. Isso contraria a ideia de que "avaliar as crianças pequenas é enfrentar o desafio de revelar o universo infantil na sua singularidade e transformação, em face às experiências educativas enriquecidas oferecidas a elas" (MORO, no prelo).

Acompanhar e avaliar as crianças: escutar, olhar, observar, conhecer

É importante o professor estar muito atento às suas expectativas sobre as crianças, não ter em mente uma "criança-modelo". Cuidar para que suas expectativas sobre o que espera ver as crianças manifestarem não interfiram na sua observação. A observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos delas de aprender, agir, brincar, expressar-se de maneira particular, própria, única.

Avaliar se relaciona a querer conhecer melhor cada criança. Nesse sentido, deve partir da identidade da criança que está sendo avaliada, assim como da identidade do professor que trabalha com ela. Nessa perspectiva, a avaliação se articula à ética, ao zelo, ao respeito e à atenção especial para com as crianças e seu bem-estar.

O sentido da avaliação no contexto da Educação Infantil é a investigação, e não o julgamento. Decorrente dessa compreensão e de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação publicou, no final de 2009, as DCNEI (BRASIL, 2009a). As DCNEI, em sintonia com a LDB, tratam sobre a avaliação no artigo 10, destacando como intencionalidade desse processo o acompanhamento, o registro e a documentação do trabalho realizado, assim como do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

Ao observar diariamente a criança, os professores conseguem conhecer seu desenvolvimento, historicizando suas conquistas e seus avanços em termos de aprendizagens, ampliação de conhecimentos e desenvolvimento. É importante sempre registrar tudo que foi observado, pois o registro materializa as observações feitas e legitima a tomada de decisão acerca das mudanças necessárias ou da manutenção das práticas educativas que estão sendo realizadas.

De acordo com o artigo 10, inciso I, das DCNEI, " a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano" é fundamental nesse processo. Observação é uma processo-chave na experiência educativa, precisando estar aliada a outra ação-chave, que é o registro. Ao registrar suas leituras daquela realidade, você estará usando parte de seu tempo para refletir sobre como a criança revela os seus saberes.

São várias e diversas as formas de registro indicadas no inciso II, do artigo 10, das DCNEI, como relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, entre outros. Os registros são tidos como formas de documentar todo o processo, sendo, por isso, constitutivo da ação educativa.

O professor deve/pode registrar todos os aspectos que julgar importantes de cada criança em um caderno, organizando-o pelos nomes das crianças ou pelos dias de atividade na instituição. Nesse caderno, o importante é registrar os processos significativos vividos pelas crianças. Esses registros darão elementos para a elaboração de relatórios ou pareceres descritivos (sobre as crianças e sobre a trajetória de trabalho do grupo) e para se repensar o fazer educativo.

É fundamental que o professor registre o que realiza e observa em relação e com as crianças; assim como faz-se necessário registrar comentários, informações e apreciações sobre o material escolhido para compor a avaliação. Tanto anotações rápidas (a serem reescritas posteriormente) quanto narrativas descritivas detalhadas formam a nossa memória de uma maneira mais fidedigna e útil para o processo avaliativo. É importante valorizar o envolvimento das crianças nesse processo, procurando: dar-lhes voz para que se manifestem acerca das suas produções, do que percebem acerca do que se avalia sobre elas; reconhecer os conhecimentos que elas trazem, as informações que possuem, seus pertencimentos a uma determinada cultura; descobrir as habilidades que demonstram em seu cotidiano, as interações que estabelecem com outras pessoas e com os objetos, suas diferentes formas de se expressar, evitando a padronização e a normatização, comuns a muitas formas de avaliar.

Cada professor pode inventar, criar seus próprios instrumentos de coleta e registro de informações, pois só assim eles serão adequados ao seu contexto de trabalho. Cabe ao professor, com a cooperação dos outros professores

e da coordenação, decidir se vai utilizar uma pauta de observação, como vai fazer uso dessa pauta, se vai realizar descrições diárias na forma de registro contínuo ou de ocorrências significativas.

O fundamental em quaisquer formas de registro sobre as crianças individualmente é que estas permitam captar a singularidade de cada criança, como ela vivencia as experiências que são oferecidas, que situações ou aspectos inusitados acontecem.

Na elaboração do relatório do grupo ou da turma, do mesmo modo é fundamental que este traga uma narrativa clara e cuidadosa do vivido, do caminho percorrido em relação às práticas educativas efetivadas em um determinado período com aquele coletivo de crianças, descrevendo o que foi feito, o que se observou, quais efeitos resultaram do trabalho e o que se pretende fazer em relação ao grupo.

É necessário que pareceres ou relatórios também sejam claros em relação a quem ele pretende "informar": os pais, a instituição, a própria criança. É necessário considerar que o texto deve se fazer entender. Os pais ou responsáveis pelas crianças, interlocutores importantes, nem sempre têm familiaridade com os termos da área da Educação que usamos. É muito importante lembrar disso para adequar a linguagem a ser utilizada nos registros escritos.

As DCNEI (BRASIL, 2009a) também referem que o processo avaliativo deve proporcionar interlocução com as famílias. No inciso IV, consta que a instituição deve assegurar "documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil". Fica dirimida qualquer dúvida quanto aos pais terem o direito de acompanhar o que está acontecendo com seus filhos e de compreender as práticas desenvolvidas na instituição.

Ampliar a comunicação com as famílias, compartilhando com elas e com a comunidade educativa o trabalho desenvolvido na instituição, em última instância fortalece a profissionalização da Educação Infantil.

É possível e bastante interessante solicitar a contribuição dos pais em relação ao relatório individual ou parecer descritivo da filha ou do filho. Isso pode ser proposto por intermédio de uma ou mais perguntas registradas ao final do documento, como: Que avanços e dificuldades seu filho/sua filha relatou em relação a suas aprendizagens e seu desenvolvimento? Que avanços e dificuldades vocês perceberam em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de seu filho/sua filha? Os pais podem responder por escrito, ao final do próprio relatório que lhes foi entregue, ou oralmente, no momento da devolutiva acerca da avaliação feita pelo professor.

A avaliação também deve permitir que as próprias crianças acompanhem suas conquistas, dificuldades e possibilidades, ao longo de seu processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

Os registros contribuem também para uma contínua reflexão do professor sobre seu fazer educativo. Nesse sentido, acabam sendo também uma forma de autoavaliação acerca do trabalho do professor.

Essa questão nos mostra que as diferentes dimensões da avaliação são interdependentes: enquanto o professor avalia a criança, ele também está avaliando o processo educativo que realiza com o grupo. Não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem acontecesse. Ao observar a criança, observa-se também o contexto criado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o processo educativo realizado e seu contexto.

Portanto, a avaliação acompanha o processo educativo, pode ocorrer a todo momento e em todas as situações; tem um caráter processual e não classificatório. Entretanto, o que observamos em alguns registros desfaz esse sentido da avaliação. Algumas vezes, os professores redigem pareceres seguindo roteiros padronizados e elaboram textos comentando as mesmas situações sobre todas as crianças, desconsiderando suas diferenças e seus processos individuais. O tempo verbal utilizado nos registros, muitas vezes, revela uma avaliação que classifica os sujeitos, “determinando” sua condição: “ele é...”,

“ ele só faz...” . Nesses casos, a avaliação é vista como um procedimento meramente formal ou com um fim em si mesma. O que decorre dessas concepções e práticas? Decorre que a avaliação resulta numa análise artificial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, desconsiderando os processos vividos, suas identidades e a identidade do professor que trabalha com elas.

Protocolos de avaliação ou fichas constituem outro instrumento muito utilizado para avaliar a criança, por serem uma forma mais objetiva e previamente sistematizada. Em função desta última característica, existem desvantagens em seu uso: de certo modo, as fichas ou os protocolos de avaliação podem tornar a atividade descontextualizada, impossibilitando a articulação entre as ações educativas e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Além disso, não oportunizam o registro das vivências significativas para as crianças e a articulação entre a conquista feita pela criança e o que é proposto a ela nas ações educativas.

Outras formas de registro, de documentação pedagógica, podem ser bastante enriquecedoras, como: as coletâneas de trabalhos e de outras realizações das crianças (por meio de fotos, recortes de jornais), que apresentam a trajetória de cada uma durante um determinado período (mais conhecidas entre nós como portfólios); a confecção do Livro da Vida, que pode ser outra forma de registro, diferente das anteriores, pois se refere à trajetória do grupo.

A professora Júlia Oliveira-Formosinho, em seu livro Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro, refere que o portfólio está em sintonia com uma pedagogia de participação, que encoraja uma educação centrada na criança e que reflete e questiona sobre as finalidades e os sentidos da própria ação de educar as crianças pequenas.

O Livro da Vida foi proposto por Celestin Freinet. É parecido com um diário, o registro é livre e feito pelas próprias crianças, no momento em que estiverem com vontade e sobre o assunto que quiserem. O registro pode ocorrer de diversas maneiras, com desenhos, escrita, colagens ou outra forma que encontrarem.

É importante ressaltar que as proposições expressas nas DCNEI rechaçam a avaliação seletiva e classificatória e buscam assegurar o acompanhamento, a documentação e o registro das atividades para não haver o risco de se dissiparem e não serem realizados na prática cotidiana. Tal risco se relaciona à falta de condições nos diferentes contextos institucionais e a lacunas na formação do professor para o desenvolvimento dessas ações. É importante considerarmos o fato de a avaliação constituir elemento fundamental do processo educativo, do qual não podemos abdicar ou nos esquecer.

Transições creche-pré-escola-Ensino Fundamental

Figura 1– Marcus Vianna, Infância.

A Resolução CNE/CEB n. 05/09, que estabeleceu as DCNEI, também reafirma que a avaliação na Educação Infantil não seleciona, classifica, promove ou retém as crianças, seja durante a permanência nessa etapa, seja para a transição ao Ensino Fundamental. Deve sim favorecer a continuidade dos processos de aprendizagem, auxiliando na criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, respeitando as especificidades etárias sem fragilização na organização dos tempos e espaços apropriados a essas especificidades e sem antecipação de conteúdos ou de rotinas próprias dos grupos de crianças mais velhas. Similar a uma pintura, a fotografia de Marcus Vianna, intitulada Infância, fala de especificidades desse período: a fruição do viver, o movimento, a brincadeira, o contato com

o cotidiano efêmero, a poça d'água, o " barquinho" sendo puxado. Tudo isso importa e muito às crianças.

Entendemos que alterações recentes em relação à estruturação da Educação Básica brasileira tensionam o cenário atual e nos mostram que o momento é crucial para ressignificarmos a concepção sobre avaliação, tanto quanto as práticas avaliativas na Educação Infantil.

Dentre tais alterações em âmbito nacional, uma, já mencionada, tem relação com a mudança da LDB e do artigo 31, sendo a ampliação da obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar para crianças e jovens entre os quatro e os dezessete anos a questão principal; outra diz respeito ao aumento da duração do Ensino Fundamental para nove anos, que incluiu em seu cotidiano educativo crianças um ano mais jovens. Ambas as mudanças suscitam adequações e já vêm interferindo no cotidiano do trabalho da Educação Infantil nos aspectos social, político, ético e pedagógico e irão se refletir no planejamento, nas práticas educativas e na avaliação das crianças.

A avaliação das crianças na Educação Infantil não deve se vincular ao currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental. Infelizmente, isso já tem acontecido, assim como vem determinando os conteúdos a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil. Algumas instituições realizam avaliações com vistas às aprendizagens futuras das crianças no Ensino Fundamental, às vezes relacionadas mais especificamente ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita e da matemática. Também acontece de a avaliação mascarar formas de seleção das crianças, seja nas transições internas da Educação Infantil, seja na passagem de um grupamento para outro, seja na transição para o Ensino Fundamental. Avançamos bastante, praticamente abolimos a efetivação de testes de seleção para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental; entretanto esse risco sempre existe, e voltar a essa prática significa pôr a perder conquistas importantes a respeito. Nos dias de hoje, tal prática, segundo dispositivos jurídicos vigentes, é, inclusive, considerada ilegal.

Ainda precisamos combater modelos e práticas de avaliação classificatória, que geralmente se resume a uma listagem de comportamentos a serem avaliados, a partir de formulários preestabelecidos, nos quais se

deve marcar se a criança atingiu, atingiu parcialmente ou não atingiu os objetivos; se apresenta esta ou aquela condição, muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; entre outras. Afinal, nesse modelo de avaliação não se consideram verdadeiramente nem o cotidiano da criança nem a ação educativa do professor.

É sempre imprescindível lembramos que na Educação Infantil a avaliação não se relaciona a índices de aprovação ou reprovação; por isso, temos a possibilidade de não incorrer em procedimentos classificatórios e seletivos, comuns no Ensino Fundamental.

Refletindo sobre a avaliação das crianças

Do mesmo modo que é fundamental que a proposta ou projeto pedagógico de cada instituição traga algumas explicitações acerca da avaliação institucional/de contexto, também é essencial contemplar a discussão e a proposta acerca da avaliação das crianças, em articulação com as práticas educativas cotidianas. Temos a seguir dois conjuntos de perguntas, que transcrevemos do texto de Moro (2015, no prelo): o primeiro (logo a seguir, Quadro 2) refere-se a aspectos que a instituição precisa discutir e afinar internamente para todo o coletivo institucional, o que assegurará coerência de propósitos entre os professores das diferentes turmas. O segundo conjunto de perguntas diz respeito à prática docente, aos registros que o professor irá fazer sobre as crianças, seu grupo ou turma (Quadro 3). Algumas das questões indicadas poderão auxiliar na definição do conteúdo dos relatórios e dos pareceres individuais.

- O processo avaliativo que propomos é coerente com as concepções de infância, de Educação Infantil e de aprendizagem e desenvolvimento, explicitadas na proposta ou projeto pedagógico da instituição?
- As formas de avaliação que realizamos no cotidiano educativo da nossa instituição estão em coerência com a concepção de avaliação explicitada na proposta ou projeto pedagógico?
- De que modo nossa avaliação contribui para o planejamento e replanejamento da ação educativa? Que instrumentos podem nos ser úteis nesse sentido?
- Que critérios utilizamos como referência para a avaliação das crianças e para a avaliação da ação educativa? Como e por que definimos esses critérios?
- Como participamos aos pais as informações referentes ao procedimento e aos resultados da avaliação da criança? De que forma a família tem acesso a estes dados (em reuniões, encontros individualizados, apenas por escrito)?
- Se e como as crianças participam do processo avaliativo?
- Nosso processo de avaliação leva em conta as especificidades das crianças com necessidades especiais?
- Como a instituição de Educação Infantil propicia que a família participe da avaliação das crianças?

Quadro 2 – Questões relativas às definições institucionais quanto à avaliação das crianças.
Fonte: Moro (no prelo).

Do mesmo modo, entendemos que, na sua ação docente, para observar e registrar as aprendizagens das crianças, você, professor, pode ter como subsídios as questões transcritas no Quadro 3, referentes à trajetória do grupo e das crianças individualmente:

- Como foi a participação do coletivo de crianças? Como elas interagiram entre si nas conquistas ou dificuldades que surgiram?
- Que conhecimentos foram trabalhados? Em relação a esses conhecimentos, como a criança se mostrava no início desse trabalho? Que mudanças aconteceram durante esse período? Como foram as intervenções da professora nesse processo? Quais avanços a criança vem demonstrando? Quais conhecimentos têm necessidade de maior atenção e exploração? (indicar sugestões nesse sentido)
- Como têm sido trabalhadas as questões socioafetivas no grupo ou turma? Qual é o nível de bem-estar da criança tanto no grupo ou turma como na instituição?
- Como a professora pensa que o contexto familiar pode contribuir?
- Como a criança se refere às suas aprendizagens e ao seu desenvolvimento nesse período? Como os pais se referem às aprendizagens e ao desenvolvimento da criança nesse período?

Quadro 3 – Questões relativas às definições dos professores no interior de cada turma/grupo quanto à avaliação das crianças.
Fonte: Moro (no prelo).

Tais questões indicam aspectos aos quais é importante que o professor faça referência no que diz respeito ao grupo e a cada criança em particular. Contudo, não precisam ser vistas como um roteiro de perguntas a serem respondidas uma a uma.

Aula de leitura

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender

vai ler nas folhas do chão
se é outono ou verão;

nas ondas soltas do mar
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa
se trabalha ou se é à-toa

na cara do lutador,
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;

e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;

e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou se vai lento;

e também no calor da fruta,
e no cheiro da comida,

e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens no céu,
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.

Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos tem segredos
difíceis de decifrar

Ricardo Azeredo

A poesia de Ricardo Azeredo marca claramente a amplitude/amplidão da leitura. É desse modo que a concebemos na Educação Infantil. A leitura nessa compreensão prescinde e antecede a leitura das palavras, ao mesmo tempo que se amplia e nos surpreende ao agregar a leitura das palavras, o que se relaciona às práticas educativas intencionais de professores e da instituição

a fim de propiciar às crianças a apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Pensando em favorecer reflexões sobre como promover experiências relativas à oralidade, à leitura e à escrita articuladas à avaliação, propomos questões voltadas a práticas que propiciem a bebês e crianças "experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos", como disposto nas DCNEI, artigo 9, inciso III (BRASIL, 2009a). É também ali indicado que se permitem "a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática" (BRASIL, 2009, art. 9º, inciso II). Ver o Quadro 4 a seguir.

SOBRE LEITURA E ESCRITA

- Com que frequência nós, professores, temos proposto situações de leitura para os bebês e as demais crianças? Que tipos de suporte temos buscado trazer para nossa turma/grupo? Quais gêneros textuais têm tido lugar nas nossas práticas educativas na instituição?
- Como se deu a situação de leitura ou de contação de histórias para minha turma/grupo?
- As crianças da sua turma/grupo na instituição em que você trabalha compartilham outros contextos em que a leitura e a escrita estão presentes cotidianamente?

Somente para turmas/grupos de bebês e para seus professores

- Quais as reações dos bebês quando um adulto lê livros de literatura infantil para a turma/grupo na nossa instituição?
- Quais as atitudes dos bebês quando são dispostos para a turma/grupo livros de literatura infantil para manuseio independente?

Somente para turmas/grupos de crianças de dois a três anos e para seus professores

- As crianças costumam brincar de ler (assumem a postura de leitor, sustentando o livro em mãos, na posição correta ou mesmo na posição invertida, folheiam as páginas, mostram para outra(s) criança(s), reproduzem na "leitura" o texto decorado, entre outras possibilidades) os livros de literatura infantil ou outros suportes de textos que são ofertados para a turma/grupo na nossa instituição?

- Quais as atitudes das crianças em relação à escrita (demonstram curiosidade em brincar de escrever, pedem ao professor que escreva algo para ela, entre outras possibilidades), sempre que apresentada pelo adulto nas situações cotidianas da turma/grupo na nossa instituição?

- Considerado um determinado intervalo de tempo, quais foram as conquistas das crianças em relação à leitura e à escrita?

- Como os pais ou outros responsáveis se referem às curiosidades e aos interesses relativos à leitura e à escrita de sua filha ou seu filho nesse período?

Somente para turmas/grupos de crianças de 4 a 6 anos e para seus professores

- Com que frequência nós, adultos da sala, temos proposto situações de escrita para as crianças? Que práticas temos proposto para nossa turma/grupo?

- Considerando um determinado intervalo de tempo, quais foram as conquistas das crianças em relação à leitura e à escrita?

- Como os pais ou outros responsáveis se referem às aprendizagens relativas à leitura e à escrita de sua filha ou seu filho nesse período?

- Como a(s) criança(s) se refere(m) às suas aprendizagens em relação à leitura e à escrita nesse período?

SOBRE ORALIDADE

- Com que frequência nós, professores, temos interagido verbalmente com os bebês e as demais crianças? Como tem sido essa interação, vista a partir da interlocução dos adultos (fazemos perguntas para as crianças? Ouvimos as narrativas e perguntas das crianças? Respondemos às crianças de forma contingente e de modo a ampliar suas narrativas, suas curiosidades e seus pensamentos? Entre outros questionamentos que representem a ampliação do uso da narrativa no contexto da instituição). Respeitamos as narrativas das crianças, mesmo que estas não representem a lógica do pensamento de nós, adultos?

- Comunicamos e discutimos com os pais sobre a importância da interação verbal desde quando seus filhos são bebês?

Somente para turmas/grupos de bebês e para seus professores

- Como valorizamos as interações dos bebês que se comunicam sem palavras?

- Como cada bebê responde às interlocuções dos adultos dirigidas a eles?

Somente para turmas/grupos de crianças de dois a três anos e para seus professores

- Que oportunidades nós, professores, criamos para que as crianças se manifestem verbalmente?

- Como nós, professores, propomos situações para que cada criança comunique suas necessidades, seus interesses e suas curiosidades?

- Como as crianças interagem entre si para comunicar suas necessidades, seus interesses e suas curiosidades?

- Considerado um determinado intervalo de tempo, quais foram as conquistas das crianças em relação à narrativa oral?

- Como os pais ou outros responsáveis se referem às conquistas de sua filha ou seu filho nesse período?

Somente para turmas/grupos de crianças de quatro a cinco anos e para seus professores

- Que oportunidades nós, professores, criamos para que as crianças se manifestem verbalmente?
- Como nós, professores, propomos situações para que cada criança comunique suas necessidades, seus interesses e suas curiosidades?
- Como as crianças interagem entre si para comunicar suas necessidades, seus interesses e suas curiosidades?
- Considerando um determinado intervalo de tempo, quais foram as conquistas das crianças em relação à narrativa oral?
- Como os pais ou outros responsáveis se referem às conquistas de sua filha ou seu filho nesse período?
- Como a(s) criança(s) se refere(m) às suas conquistas em relação à narrativa oral e às possibilidades comunicativas?

Quadro 4 – Questões relativas à avaliação das práticas pedagógicas acerca da apropriação da linguagem oral, da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Em outras palavras

Para implementar procedimentos de avaliação em Educação Infantil, seja de contexto, seja das crianças, é preciso estar em sintonia com o disposto na LDB, nas DCNEI e no PNE.

Pensar, discutir e propor a efetivação da avaliação das crianças com base nos pressupostos dos documentos indicados revela o quanto estamos sensíveis, preocupados e correponsabilizados com as características desse momento formativo das crianças e de seus direitos.

Ao mesmo tempo, discutir, refletir, confrontar pontos de vista na realização de uma avaliação de contextos, e em específico, das práticas educativas, indica o quanto nos corresponsabilizamos e valorizamos a profissionalização da Educação Infantil, o trabalho de professores e das equipes de coordenação das unidades de Educação Infantil.

3. Compartilhando experiências

A multiplicidade de situações em contextos educativos concretos é infindável e seria impossível conhecê-las na sua totalidade. Ao mesmo tempo é bastante enriquecedor nos determos em alguns exemplos concretos de experiências educativas que nos permitam perceber alguns princípios abordados e discussões tecidas nesta unidade acerca de avaliação, Educação Infantil e práticas educativas relativas a linguagem oral, leitura e escrita.

Primeira situação: Na sala de referência da turma/grupo de crianças de cinco anos

Viviane: Professora, lê o que está escrito aqui, para mim [mostrando uma produção dela em papel], lê, lê... por favor?

Professora: Traz para eu ver mais de perto... tá escrito " Fui na casa da minha vó, com a minha mãe" .

Viviane: Ah... é mesmo, eu desenhei nós duas, eu e minha mãe... esqueci do Catu [o cachorrinho dela] e você escreveu o que eu falei naquele dia!... Aqui eu escrevi meu nome! Eu escrevi sozinha! Meu nome começa com a letra V [apontando para sua própria escrita, com seis letras, algumas em posição invertida entre as outras]. O nome da Vitória começa com a mesma letra do meu nome?... Ela também escreve o nome dela, eu vi...

Professora: Sim, o nome dela – Vitória – começa com V, a mesma letra do seu nome. Tem uma professora aqui no CMEI que tem o nome começando com a mesma letra, sabe de quem eu tô falando?

Viviane: com V, igual o meu?... Ih, não lembro... quem?

Professora: A Vânia, professora do pré!

Viviane: É? E como se escreve?

Professora: Assim, [escreveu o nome Vânia, em uma folha de papel] veja!

Viviane: [Olha, examinando o nome escrito] Legal! [e sai para guardar seu desenho] Vou ali com o Matheus.

O trecho relatado acima acerca da interação entre Viviane e a professora permite tecermos algumas considerações. O que podemos levantar a partir desse pequeno recorte do dia a dia numa turma de Educação Infantil? Registramos aqui algumas possibilidades:

- é importante para as crianças revisitarem suas produções, reverem o que e como faziam seus registros em desenho ou na forma escrita;
- o adulto, o professor, é um mediador fundamental que ajuda a criança a se perceber e a perceber mudanças ou permanências nas suas produções passadas e presentes, perguntar sobre hipóteses e ideias referentes ao que está descobrindo, aprendendo, ampliar saberes;
- uma mediação como a presente, nesse fragmento do cotidiano, pode manter ou suscitar novos interesses da criança relativos à sua própria aprendizagem.

Que outras considerações vocês fariam? Registre e discuta com os colegas.

Segunda situação : na sala de referência da turma /grupo de bebês

Professora: Marcos, vamos trocar essa fralda? Será que ela está molhada? [com calma e cuidado pega Marcos, que estava com dois outros bebês em um tapete no chão, com alguns brinquedos e, o traz ao colo].

Marcos: [antes mesmo de ser pego ensaia um sorriso, mas quando no colo começa a chorar]

Professora: o que aconteceu, Marcos? Você ficou triste?

Marcos: [ainda chorando, vira a cabeça e vai virando o corpo para trás]

Professora: [também se vira para a direção a que o bebê está tentando se virar]

Marcos: [aponta com o braço para um determinado ponto]

Professora: Ah, será que você quer aquele brinquedo? Vamos pegar o pinguim, então?

Marcos: [para o choro, abre os olhos e agita as pernas no colo da professora, vocalizando] Êeeeee!

Professora: [apanha o pinguim de borracha, entrega a Marcos – que o pega com vontade – continua falando com ele] Você fica com ele enquanto a gente troca a fralda, tá ok?

Aqui também, o que podemos tirar de considerações acerca desse pequeno recorte sobre o cotidiano de um berçário? Marcos é um bebê que ainda não interage verbalmente. O que isso requer da parte dos adultos, dos professores responsáveis pela educação e pelos cuidados para esse grupamento de bebês? O que podemos depreender do relato? Registre e discuta com os colegas.

Terceira situação : na area externa da instituição de educação Infantil

Em outro canto, as crianças de três anos brincam no escorrega. Percebo que o interesse delas, em relação ao brinquedo, é subir sem a ajuda das mãos. Admirada, perguntei-lhes:

– Vocês não têm medo de cair?

– Não! A gente é forte. Olha! Eu consigo subir até no alto!

Fiquei ali alguns instantes...

[...]

Lembro-me da minha infância, quando escorregava nos barrancos, usando um papelão. Que delícia! O desafio era tanto conseguir subir até o alto do morro quanto escorregar na maior velocidade.

De repente, a conversa entre as educadoras, responsáveis por essa faixa etária, chama-me à realidade:

– Combinei com as crianças que não podem brincar de subir no escorrega, acho muito perigoso; elas podem cair e se machucar.

- Mas, Vera, parece-me que elas estão experimentando seu equilíbrio corporal brincando de subir pelo escorrega. Penso que o nosso papel é orientá-las para não se machucarem, e não proibi-las. Afinal, essas brincadeiras são importantes para o seu desenvolvimento motor.

Dizendo isso, eu e Vera ficamos conversando sobre medos, escolhas e decisões para o desenvolvimento infantil coletivo. Em nossas práticas, muitas perguntas sugerem decisões, não é mesmo?E nós, educadores, temos de, durante todo o dia, tomar decisões.

> Provoquei Vera com algumas delas: por que será que há creches em que as crianças brincam tanto? Ou, por que será que em algumas creches e pré-escolas os professores e funcionários em geral gostam de lembrar e relembrar as brincadeiras de infância? Ou, ainda, por que será que adultos e crianças em muitas creches e pré-escolas pesquisam, debatem e planejam o brincar conjuntamente?
>
> Esses questionamentos devem ser permanentes em nosso dia a dia, até porque são justamente algumas inquietações que costumam nos sacudir, impulsionando-nos, para desafios onde aqueles adultos e crianças que sabem mais possam nos provocar continuadamente (CORRÊA, 2010, p.70-71).

O fragmento do cotidiano aqui retomado é parte do texto de Cristina Mara da Silva Corrêa, intitulado "Quem tem medo de brincar?" e que está no livro O dia a dia de creches e pré-escolas: crônicas brasileiras, organizado por Ana Maria Mello. Ele mostra um pouco o quanto é importante e necessário refletir e discutir coletivamente sobre o trabalho que realizamos no interior das instituições de Educação Infantil. Tal reflexão e discussão podem estar inseridas em um processo de avaliação de contexto mais formalizado. Independentemente disso, é necessário problematizar nossas práticas, arranjos e organizações para educar e cuidar das crianças em ambientes próprios de Educação Infantil, o que nos permitirá tomar mais consciência e ir aos poucos melhorando o que fazemos. É possível que o excerto do texto de Cristina tenha suscitado outras ideias e considerações a vocês. Aproveitem e debatam sobre elas.

4. Reflexão e ação

Nesta seção, partilhamos com você algumas propostas para reflexão sobre a temática desta unidade:

- Registre e discuta no coletivo de colegas do curso quais são as situações de prática de leitura e de escrita que as crianças da sua turma/grupo participam no cotidiano da instituição de Educação Infantil, considerando um dia comum, em sua semana de trabalho.

- Detalhe um pouco mais sua observação e seu registro, levando em consideração as seguintes questões: Que tipos de texto circulam na sua turma/grupo? Em quais situações estão presentes? Com quais intenções? Como você, professor, utiliza tais textos? Qual o suporte em que tais textos circulam?

- Em diferentes situações, ao longo de alguns dias, observe as narrativas realizadas pelas crianças. Importante lembrar que, para os bebês e para as demais crianças bem pequenas, tais narrativas poderão ser gestuais, entonações sonoras que não o uso das palavras, movimentos, olhares, expressões faciais. No caso das crianças maiores, observe seus discursos orais e escritos, de diferentes naturezas e com finalidades variadas. Tome nota e depois reveja o registro no sentido de deixá-lo bem-estruturado, de modo a poder reler ou a ser possível que outro leitor o compreenda. Nas situações de observação, lembre-se de considerar: quem se dirige a quem? Quem inicia a interação? Com qual intenção? Como, com que recursos verbais ou não verbais, empreende(m) essa comunicação para concretizar suas intenções? O que fala(m) ou o que comunica(m) no caso de não fazer uso da linguagem verbal? Sobre o que fala(m) ou comunica(m)? Em todas as situações é importante considerar o cenário, o contexto no qual a interação acontece – os olhares, os gestos, as expressões, os movimentos, as entonações, a participação, o lugar – espaço, o tempo. As situações podem ser aquelas geralmente propostas por você, professor – o relato de um fato que foi vivido pelas crianças, de um passeio; o reconto de

uma história; enunciação de um pequeno texto que será registrado por escrito pelo adulto; comentário sobre uma imagem, sobre uma produção da criança; entre outras – ou podem acontecer a partir da proposição de algumas crianças do grupo ou de uma delas – brincadeira de casinha na área externa; a "leitura" de um livro de histórias acontecendo num pequeno grupo; assim como outras diversas oportunidades. Discuta com colegas do curso ou da sua própria instituição sobre suas descobertas e dúvidas.

- Após a leitura desta unidade e as discussões realizadas entre vocês, em relação à Educação Infantil, quais são suas ideias sobre a avaliação de contexto e a avaliação das crianças?

5. Aprofundando o tema

Selecionamos um texto, originalmente publicado pela Editora Segmento, com vistas a enriquecer suas reflexões sobre sua própria prática, que você poderá acessar integralmente pela internet, através do link: <http://goo.gl/umh7V9>.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014. p. 141-158.

A partir da leitura, responda as seguintes perguntas, relacionando o texto ao disposto nesta unidade:

- Como você sintetizaria as principais ideias sobre avaliação de contexto, discutidas no texto?
- O que você destacaria acerca dos tipos de registro e/ou procedimentos de avaliação das crianças na Educação Infantil?

6. Ampliando o diálogo

Indicamos a seguir alguns textos que contribuirão para que você aprofunde e amplie o tema desta unidade.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

A autora aborda a temática da avaliação na pré-escola em oito capítulos que retratam: a avaliação na Educação Infantil, pressupostos básicos da avaliação; avaliação e desenvolvimento infantil; o espaço pedagógico versus avaliação mediadora; pareceres descritivos; relatórios de avaliação; relatórios diários e relatórios gerais: um exercício de reflexão sobre a ação avaliativa; recortes do cotidiano que trazem um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Leva-nos a pensar sobre a avaliação como acompanhamento e promoção do desenvolvimento, de modo que os objetivos propostos pelo educador façam a diferença na vida das crianças.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

O livro traz uma estimulante exploração do aprendizado de cada criança. As autoras propõem o processo de montagem de portfólio em dez passos, no qual cada passo prepara os professores para o passo seguinte. Desenvolver bons portfólios ajuda a todos. A avaliação com portfólio aumenta a cooperação e o entendimento entre professores e pais, individualiza as experiências de aprendizagem para ajudar cada criança a crescer no seu próprio potencial máximo, encoraja o desenvolvimento profissional do professor, possibilita que cada professor determine seu próprio ritmo, possibilita que os professores acompanhem o trabalho da criança através de diferentes domínios de aprendizagem.

Sugerimos também alguns vídeos, conforme referenciado a seguir, a partir dos quais você poderá ampliar seus conhecimentos acerca de programas formativos, da análise da constituição histórica da Educação Infantil de qualidade e democrática no país e de possibilidades de protagonismo das crianças, tanto a partir de uma situação real, do menino Valentim, como de um enredo fictício de protesto das crianças contra uma medida arbitrária que

feria seus direitos na escola. Usufrua individual ou coletivamente dos vídeos aqui indicados.

INFOC: Formação, Intervenção e Avaliação em Creches Comunitárias. Coordenação: Maria Fernanda Rezende Nunes e Sonia Kramer. Disponível em: <https://goo.gl/zhHlLq>. Acesso em: 26 nov. 2015.

O vídeo comenta o Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em Creches Comunitárias na Baixada Fluminense, desenvolvido por professores e alunos da PUC-Rio desde 2007, sob a coordenação das professoras e pesquisadoras Maria Fernanda Rezende Nunes e Sonia Kramer. O eixo do programa está na formação de professores e na intervenção nas creches comunitárias. A experiência reafirma a importância do processo de formação continuada nas práticas docentes, inclusive nas práticas relacionadas à leitura e à escrita com crianças da Educação Infantil. A formação em questão está associada à supervisão e ao acompanhamento, em que teoria e prática dialogam e se colocam a serviço da práxis educativa. Nessa metodologia, as atividades dos professores ficam em evidência na ação, reflexão e transformação do fazer educativo. Toma-se como ponto de partida o fato de que creches são equipamentos concretos – datados e situados na história de cada lugar – e que, para se projetar a ação educativa, é necessário um modelo flexível e contextualizado. Receber formação de qualidade e repensar as práticas são direitos dos profissionais e das crianças.

ROSEMBERG, Fúlvia. Perspectivas para a melhoria da qualidade da Educação Infantil. Comunicação oral. Disponível em: <https://goo.gl/wTVrzr>. Acesso em: 26 nov. 2015.

A pesquisadora, professora e sempre militante pela Educação Infantil Fúlvia Rosemberg, em 2010, fez uma análise dos resultados da pesquisa " Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa" , a partir de ponto de vista histórico, enfatizando o longo percurso que temos feito em busca de uma Educação Infantil democrática no Brasil. A exposição aconteceu no Seminário Avaliação da Qualidade da Educação Infantil, promovido pela Fundação Carlos Chagas para divulgar a pesquisa e discutir suas implicações e seus desdobramentos. A pesquisa foi realizada entre 2009 e 2010, em seis capitais brasileiras: Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina.

CAMINHANDO com Tim Tim. Vídeo e texto de Genifer Gerhardt. Disponível em: <https://goo.gl/4iiOjR>. Acesso em: 26 nov. 2015.

O vídeo acompanha a caminhada de um pequeno garoto chamado Valentim com sua mãe desde a sua casa até a casa de sua avó. O vídeo é quase poético e permite pensar "que o chegar não é mais valioso que a andança; que o encontro é precioso". São alguns encontros no trajeto de Valentim, interações ricas e plenas de humanidade, nas quais se vê valorizada sua autonomia.

O FIM do recreio. Direção: Vinicius Mazzon e Nélio Spréa. Disponível em: <https://goo.gl/P03cd8>. Acesso em: 26 nov. 2015.

O fim do recreio é um curta-metragem para todos os públicos. O enredo traz uma situação fictícia na qual um projeto de lei em votação no Congresso Nacional pretende acabar com o recreio escolar. As crianças de uma escola municipal de Curitiba tentam mudar toda essa história, botam a boca no trombone e avisam: "Cobra parada não come sapo!". O curta foi vencedor de alguns prêmios – na 11ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, recebeu o Prêmio Aquisição da TV Brasil; na 14ª Mostra de Cinema de Londrina, recebeu o Prêmio Aquisição da RPC TV; e foi considerado pela crítica e pelo público o melhor filme no XI Araribóia Cine – Festival de Niterói.

7. Referências

AZEVEDO, Ana; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) A escola vista pelas crianças. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BECCHI, Egle; BONDIOLI, Anna (Org.). Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003.

BONDIOLI, Anna. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (Org.). Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

BRASIL. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação final do Projeto de Lei N. 8.035-b de 2010. Brasília, 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020) e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br. Acesso em: out/2012.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/0B523I>. Acesso em: 20 jun. 2014

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394. Brasília, 2013.

BRASIL. Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011, do Ministério da Educação. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 05, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Indicadores da qualidade na Educação Infantil. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2005.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 1995.

CIPOLONNE, Laura (Org.). Instrumentos e indicadores para avaliar a creche: um percurso de análise da qualidade. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

CORRÊA, Cristina Mara da S. Quem tem medo de brincar? In: MELLO, Ana Maria (Org.). O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010. p.69-71.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993. p. 21-36.

FÜLLGRAF, Jodete; BHERING, Eliane. Avaliação na educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (Org.). Educação infantil e sociedade. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 157-185.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002. p. 150-169.

LEMINSKI, Paulo. Toda poesia. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MORO, Catarina. Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas. Curitiba: Editora UFPR. No prelo.

MORO, Catarina. (Desa)fios da avaliação. Revista Educação, v. 2, out. 2011.

MORO, Catarina; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Avaliação e Educação Infantil: crianças e serviços em foco. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2014. p. 141-158.

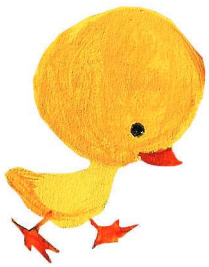
NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; MORO, Catarina. Avaliação na educação infantil: um debate necessário. Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 55, abr./ago. 2013.

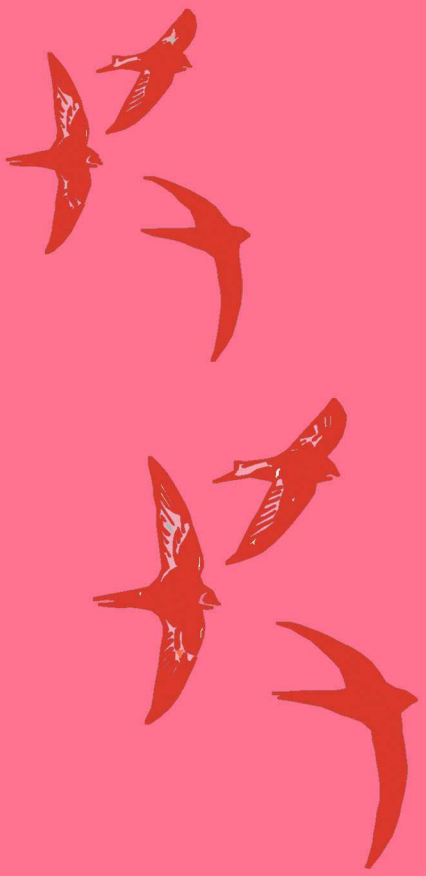
OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. Pedagogia(s) da infância: dialogando com passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. O trabalho do professor de educação infantil. São Paulo: Biruta, 2013.

PARANÁ. Superintendência da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Orientações para (re)elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil. Curitiba, 2006.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. Indicação CME n. 17, de 7 de novembro de 2013. Orientações para o Sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei nº 12.796/13 na Educação Infantil. São Paulo, 2013.





Leitura e Escrita na Educação Infantil

Coordenação no MEC
Rita de Cássia de Freitas Coelho (SEB/DICEI/Coordenação Geral de Educação Infantil)

Equipe de Concepção e Organização
Mônica Correia Baptista (UFMG)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)
Maria Fernanda Rezende Nunes (UNIRIO)

Assessoria
Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto

Secretária Geral
Angela Bibiana Nogueira

Caderno 6: Currículo e linguagem na Educação Infantil

Autores
Maria Carmen Silveira Barbosa e Zilma Ramos de Oliveira (Unidade 1)
Sonia Kramer e Silvia Néli Falcão Barbosa (Unidade 2)
Catarina Moro e Gizele de Souza (Unidade 3)

Leitores Críticos
Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Márcia de Fátima de Oliveira
Naire Jane Capistrano

Revisão
Aline Sobreira (Mangá Ilustração e Design Gráfico)

Design gráfico
Graça Lima

Ilustrações
Roger Mello, Mariana Massarani e Graça Lima (Capa Dura)

Diagramação
Filigrana Design

9 788577 832149 >

UNIRIO

UFMG

UFRJ

Ministério da Educação

GOVERNO FEDERAL BRASIL