

## **Diretrizes Pedagógicas da DEdIC**

**2022**

## Sumário

Introdução: Um longo caminho percorrido.....	04
Continuando a trajetória.....	06
1 Começando a caminhada: nossa concepção de infância.....	08
2 O Currículo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	11
2.1 As datas comemorativas no currículo da DEdIC.....	13
2.2 Temáticas coletivas no currículo.....	15
2.2.1 As múltiplas linguagens.....	15
2.2.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.....	17
2.2.3 Inclusão.....	18
2.2.4 Vivências literárias: contação de histórias.....	18
3 A Prática Pedagógica.....	20
3.1 Planejamento.....	20
3.2 O trabalho com projetos.....	21
3.3 Diferença entre projeto e episódio.....	24
3.4 A escrita do projeto.....	24
3.5 As especificidades dos projetos.....	25
3.6 Duração de um projeto.....	25
3.7 Documentação pedagógica.....	25
4 Os projetos na Educação Infantil dentro das unidades.....	27
4.1 Berçário (faixa etária de seis meses a dois anos).....	27
4.1.1 Acolhimento.....	27
4.1.2 Brincar livre e as experimentações: projetos pedagógicos para os bebês.....	29
4.2 Maternal (crianças de dois a quatro anos).....	32
4.2.1 O acolhimento das crianças no maternal.....	33
4.2.2 Organização do tempo e espaço: o trabalho em pequenos grupos.....	34
4.2.3 A rotina.....	35
4.2.4 O espaço.....	36
4.3 Pré-escola (crianças de quatro a seis anos).....	36

4.3.1 Alfabetização e letramento.....	37
4.3.2 Práticas corporais.....	40
5 O trabalho na unidade de Educação não formal – Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD).....	42
5.1 Concepção de Educação não formal e criança.....	42
5.2 PRODECAD: a (in)definição de um currículo.....	43
5.3 A organização do PRODECAD.....	43
5.4 Oficinas.....	45
5.5 Atividades externas.....	45
6 Considerações Finais.....	48
Referências Bibliográficas.....	49

## **INTRODUÇÃO: UM LONGO CAMINHO PERCORRIDO...**

A primeira versão das Diretrizes Pedagógicas que norteiam o trabalho da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC)<sup>1</sup> da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) foi organizada em 2012 e consolidou um caminho longo que foi percorrido na busca de uma educação de qualidade para todas as crianças que já foram e que ainda são atendidas em nossos espaços.

Da década de 80 até aqui passamos por diversas gestões, fomos influenciados pelas mudanças da sociedade, pela política, pelo mundo. A família mudou, a criança também mudou, a educação igualmente mudou. E, principalmente no que tange à Educação Infantil, a mudança de concepção do modelo assistencialista, que historicamente instituiu as creches no país, para uma concepção de educação de qualidade desde o berçário, faz toda a diferença em nosso trabalho. Mas o caminho ainda está sendo construído...

Dessa forma, agora apresentamos uma versão atualizada das Diretrizes Pedagógicas da DEdIC e enfatizamos que não é possível dizer que esse documento foi escrito hoje; na verdade, vem sendo escrito pelas muitas mãos que aqui passaram; principalmente aquelas que com afeto tocaram nossas crianças, aquelas que, de mãos dadas, conduziram as suas turmas pelo caminho do desenvolvimento, da aprendizagem e da vida.

O percurso foi longo e ainda há muito que se caminhar. Esperamos, com a atual publicação das Diretrizes, que toda a equipe consiga, de fato, constituir-se em uma Unidade, e que consigamos trabalhar todos juntos, sem perder nossas especificidades (que não percamos o foco nas crianças). Como dissemos no início, a sociedade mudou. No entanto, o que não muda é a função das instituições educativas: ensinar, sempre!

---

<sup>1</sup> Integram a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC) as unidades de Educação Infantil: Ceci Integral, Ceci Parcial, FOP (em Piracicaba) e o Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD), que atende crianças e adolescentes na Educação não formal.

Destacamos, também, que as diretrizes vêm ao encontro dos anseios, dúvidas e uma busca, por parte da equipe de professores, de um direcionamento de um trabalho pedagógico de qualidade.

Por isso, além da fundamentação teórica este documento integra experiências e vivências da prática.

Esperamos que este documento ajude a dar visibilidade ao trabalho pedagógico, que seja utilizado como referência, e também avaliado e repensado, sempre que preciso.

DEdIC, janeiro de 2017.

## CONTINUANDO A TRAJETÓRIA...

Pois viver deveria ser – até o  
último pensamento e derradeiro  
olhar – transformar-se.  
(Lia Luft)

Chegamos a 2022. Dez anos se passaram desde a primeira versão das Diretrizes Pedagógicas da DEdIC. O que significa para nós, ao retomarmos a escrita do documento, neste momento de nossa história?

Nos últimos anos, a equipe de professores se especializou. Temos hoje uma grande maioria de profissionais com pós-graduação, mestrados e doutorados. A formação continuada reverbera junto à prática pedagógica, uma vez que, conforme pontuou Paulo Freire (2005, p. 87), “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Dessa forma, ao caminhar pelos corredores das Unidades, ler os projetos, os relatórios, os trabalhos apresentados em encontros formativos e toda a produção que materializa os percursos de aprendizagens das crianças em nossos espaços, é possível perceber mudanças de concepções no que se refere à infância e à educação que derivam tanto da própria experiência, quanto da reflexão sobre ela, possibilitada pela formação. Em exemplo, nossa reflexão sobre o termo “ensinar” como função das instituições educativas, presente na versão de 2017 deste documento, onde o debate atual já explicita que nossas propostas e intenções contribuirão para a formação integral das crianças, considerando os aspectos que permeiam as construções históricas, sociais e culturais; acolhendo suas subjetividades, proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento e aprendizagem, propondo contextos significativos às crianças, envolvendo as práticas, imaginação, criatividade, investigação e pesquisa.

Assim, questões que englobam o brincar e o conviver como direito da criança, a importância do acolhimento, a diversidade, a inclusão e a valorização do cuidar como prática educativa, entre outros, são temas que emergem dentro de uma instituição que está próxima de completar 40 anos de existência, mas que não perde a capacidade de se reinventar.

Todas essas questões são de extrema relevância e são abordadas no decorrer do nosso documento. Somado a isso, retomar as Diretrizes Pedagógicas da DEdIC implica também revisar o aporte teórico até então utilizado, buscando atualizações publicadas durante a última década.

A discussão sobre cada uma delas teve início no mês de fevereiro de 2022, durante os dias de planejamento pedagógico, com continuidade através de reuniões agendadas com a participação de alguns professores e gestores de cada Unidade, entre os meses de março a junho. Representar o trabalho de toda uma equipe não é tarefa fácil, mas esperamos que, ao fazer a leitura deste material, cada um possa, em certa medida, visualizar o trabalho e, mais do que isso, visualizar cada criança e adolescente como parte desta construção – construção essa que precisa ter suas bases e alicerces fortes, sólidos, mas que, ao longo do tempo, vai se modificando e se reinventando. Que nunca percamos a capacidade de mudar!

DEdIC, julho de 2022.

## 1 COMEÇANDO A CAMINHADA: NOSSA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A historiografia da educação e a sociologia nos auxiliam a pensar as infâncias como construção histórica, social e, portanto, mutável. Isso significa que houve um processo pelo qual a história da humanidade perpassou e que possibilitou enxergar uma determinada etapa da vida com características específicas, que denominamos infância. De acordo com Rocha e Gouvêa (2010, p. 190), esta fase pode ser compreendida como “uma categoria social, que informa a inserção dos sujeitos concretos, ou seja, uma categoria que permite interrogar sobre a inserção da criança na vida social, em diferentes tempos históricos e espaços sociais”.

As autoras em questão colocam inclusive a importância de se pensar não somente em um tipo de infância, mas em “infâncias”, já que, fazendo parte de diversas formas de organização social e de diferentes contextos culturais, há uma multiplicidade de maneiras de vivê-las, ou, inclusive, de privar a criança de vivenciar tal experiência. Por meio desta reflexão inicial, parece-nos, então, fundamental que uma instituição de Educação Infantil seja capaz de definir qual experiência de infância que pretende proporcionar às crianças ali atendidas. Qual a concepção que subsidia as práticas dos professores? Que infância vivem as crianças na DEdIC?

Sem a pretensão de fazer um amplo resgate histórico, citamos brevemente Ariès (1978) como importante historiador que indica que o surgimento da infância ocorre com o advento da modernidade, que passa a valorizar tal etapa da vida humana com características e necessidades específicas, em detrimento da ideia de um “adulto em miniatura”, que se tinha até então. Muito embora hoje exista uma série de questionamentos com relação à abordagem teórica do autor, o fato é que, a partir do momento em que a criança passa a ter uma nova posição na sociedade, uma série de mudanças, inclusive do ponto de vista legislativo, vão surgir, de forma que em certa medida a sociedade garanta a infância como um direito da criança.

Assim, no âmbito da educação, o final do século XX e início do XXI são marcados por uma série de dispositivos legais em prol dos direitos da criança. E, embora saibamos que a publicação de um documento não garanta, de forma alguma, a aplicação prática de qualquer concepção, ao pensar na infância vivida na DEdIC,



partilhamos da concepção descrita no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 12).

Os Parâmetros de Qualidade para a Educação infantil também destacam uma definição para a ideia de criança:

A criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha uma determinada cultura. É profundamente marcado pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 13).

Partindo então, destas duas concepções que trazem a criança como um sujeito produtor e produto de cultura, um sujeito integral e singular em sua etapa de desenvolvimento e que tem o direito de brincar, imaginar, criar etc., cabe à instituição educativa pensar um currículo capaz de promover tempos e espaços para a vivência plena da infância. Somado a isso, garantir às crianças o direito à aprendizagem, que precisa se estruturar a partir das “interações e brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 38).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, apresenta através da concepção de “campos de experiência” quais seriam as vivências fundamentais a serem promovidas, de forma a garantir situações promotoras de aprendizagem.

Para nós, há uma questão importante acerca dos “campos” da BNCC. Ao mesmo tempo em que podem ser compreendidos como um avanço com relação à criação de uma nomenclatura específica para a Educação Infantil, produzindo um deslocamento importante para a nossa área que, por muitos anos, foi marcada por práticas que antecipavam o Ensino Fundamental, é preciso refletir que somos marcados por práticas escolarizantes e disciplinadoras, características do nosso processo de escolarização.

Assim, o cuidado que precisamos ter é o de não dividir os campos de experiência como se fossem disciplinas. Nossa rotina junto às crianças é marcada por ações de educação e cuidado integrais, e as experiências das crianças não são divisíveis; são plenas, intensas.

Por isso, os campos da BNCC precisam ser vistos de forma integral, como percursos de aprendizagem pelos quais as crianças perpassam, mas lembrando que a vida extrapola qualquer roteiro pré-estabelecido. O currículo precisa ter planejamento, ser dinâmico e baseado naquilo que é vivido e sentido no cotidiano da Educação Infantil.

## 2 O CURRÍCULO E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o currículo pode ser definido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 12).

O documento também sinaliza que o currículo apresenta eixos de trabalho pautado nas interações e brincadeiras e devem garantir aos bebês, crianças pequenas e adolescentes da Educação não formal, considerando-se as devidas especificidades, experiências que:

I Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; II Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; III Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; IV Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; V Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VI Possibilitem 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; VII Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; VIII Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; IX Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; X Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XI Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2009, p.25-27).

As interações e brincadeiras como estruturantes da proposta curricular das instituições de Educação Infantil foram ratificadas pela BNCC (2017), destacando que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral

das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017, p. 37).

Dessa forma, a intencionalidade pedagógica permeia todos os momentos dentro da rotina na Educação Infantil e da Educação não formal, integrando as relações de cuidado, interações e brincadeiras, até situações de aprendizagens mais sistematizadas, proporcionando condições para que estas ocorram de forma ativa, em tempos e espaços que promovam o desafio, a curiosidade e a investigação, de forma que cada criança possa construir sentidos acerca de si mesma, do outro e do mundo ao seu redor. Ainda sobre o currículo, Barbosa (2009) destaca que se trata de:

Construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura, tendo como foco as crianças em suas relações. Assim, o currículo emerge da vida dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos do mundo (...). O currículo, portanto, não será compreendido como prescrição, mas como ação produzida entre professoras e crianças, na escola, tendo por base os princípios educativos (BARBOSA, 2009, p. 50-51).

A partir das ideias acima citadas, podemos considerar o currículo não apenas como o projeto a ser realizado/construído pelo e com o grupo de crianças, com o intuito da ampliação de saberes. Todas as relações que compõem esta construção coletiva e outras que não estão atreladas ao projeto, mas se constituem e fortalecem-se através do que é vivido cotidianamente, são também consideradas peças importantes!

Desse modo, as conversas, as orientações, os conflitos, a organização do tempo e espaço, as situações de aprendizagens mediadas pela apresentação de diferentes materiais (elementos da natureza, de madeira, ferro, plástico, tecido, borracha etc.), o contato com a natureza, os passeios com o grupo, as canções, o dançar e movimentar o corpo, os beijos, os abraços, as risadas, o guardar as coisas no lugar, o uso de palavras como “por favor”, “obrigado” e “desculpe”, a alimentação, o descanso, o brincar juntos, o respeitar a vez do colega; do grupo e o individual, o compartilhar o conhecimento entre adultos e crianças, criança e crianças, a documentação pedagógica, o planejamento e outros mais formam o currículo.

Por tudo isso, podemos afirmar que, embora haja uma base curricular nacional (e antes dela, diretrizes curriculares nacionais), o currículo é composto de

tudo o que é vivido na instituição; é a vida em movimento, que se planeja, mas também que extrapola o previamente imaginado e modifica-se, conforme as necessidades e dinâmicas do cotidiano. É o olhar atento para as brincadeiras no parque, para os temas que emergem na roda, saber quais as singularidades dos bebês, da criança e do adolescente, conhecer as famílias e o que podemos aprender com as diferenças culturais, tão ricas no contexto de uma creche universitária.

Além da Educação Infantil, também faz parte da DEdIC o Programa de Desenvolvimento e Integração da Criança e do Adolescente (PRODECAD), que viabiliza a Educação não formal às crianças de seis a 14 anos, matriculadas na Escola Estadual Sérgio Porto, em seu contraturno.

O currículo da DEdIC, assim, é aberto e flexível, pensado para cada turma a partir dos projetos que emergem do interesse das crianças. As aprendizagens ocorrem em todos os momentos, a partir de uma concepção de que cuidar e educar são indissociáveis. Os tempos e espaços são organizados de forma a privilegiar as interações e as brincadeiras, e o brincar é propiciado para que a criança tenha autonomia, compartilhe experiências, pesquise e faça suas descobertas.

Sendo assim, compete ao professor mediar as vivências dentro de um contexto onde a criança se torne protagonista de todo o seu processo de aprendizagem.

A infância é compreendida como uma etapa plena em seu desenvolvimento, não um “vir a ser”, preparatório para outras etapas da vida. As diversas manifestações culturais, a diversidade e a inclusão são temas presentes nos projetos.

A partir desse panorama geral, cada segmento, dividido por faixa etária (berçário, maternal, pré-escola e Educação não formal), possui especificidades na organização de seus projetos, detalhados neste documento.

## **2.1 As datas comemorativas no currículo da DEdIC**

No contexto da DEdIC é importante lembrar alguns processos vivenciados na instituição que culminaram na definição de algumas datas comemorativas para compor o calendário escolar. Em 2015, a equipe gestora constituiu três comissões de trabalho, sendo uma voltada ao currículo. Esta se debruçou em organizar um estudo sobre as datas comemorativas (por exemplo: Carnaval, Páscoa, Dia das Mães, Festa

Junina, Natal etc.), vivenciadas nos projetos das turmas e Unidades. Um questionário foi elaborado com questões dissertativas e entregue aos professores, salientando que não se tratava de algo obrigatório, porém, a devolutiva contribuiria para termos uma ideia de como as datas comemorativas eram compreendidas na ação pedagógica da instituição.

As respostas dos questionários demonstraram que as opiniões divergiam dependendo do módulo e revelou-se que, no berçário, a maioria das respostas dos professores apontava que o papel social da escola vai além das datas comemorativas e que se as mesmas fossem trabalhadas precisariam estar contextualizadas com o projeto da turma. Lembraram também que tais datas se apresentam mais como uma expectativa do adulto, porque para o bebê os conceitos e significados ainda estão em processo de construção.

No maternal e pré-escola a grande maioria mencionou a importância de algumas datas, por considerarem-nas como patrimônio cultural e que as crianças, no cotidiano, já trazem espontaneamente esses conceitos para o debate no grupo. Também salientaram a questão de se trabalhar com o conceito das datas de forma contextualizada e significativa.

Na ocasião, o maior debate foi sobre até que ponto deveriam se acrescentar propostas relacionadas às temáticas das datas comemorativas nos projetos em andamento. As respostas mencionaram que a pausa nos projetos das turmas para apenas contemplar uma determinada ocasião não se mostrava como algo significativo naquele momento.

No planejamento coletivo da DEdIC, ocorrido em julho de 2015, a Comissão do Currículo compilou todas as respostas entregues e delineou os pontos principais. Em destaque, a possibilidade de a instituição definir algumas datas especiais em seu calendário e, dessa maneira, na versão de 2017 das Diretrizes Pedagógicas da DEdIC foi incluído o tópico do currículo e uma breve fala das datas comemorativas no documento.

Ostetto (2000) menciona que o planejamento fixo nas datas comemorativas na educação pode ocasionar um conhecimento fragmentado, e ressalta que:

Poderíamos dizer que o trabalho com datas comemorativas baseia-se numa história tomada como única e verdadeira: a história dos heróis, dos

vencedores. História que, na verdade, privilegia uma visão ou concepção dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Por isso, a escolha é sempre ideológica, pois algumas datas são comemoradas e outras não. Além disso, quem também lucra com as datas comemorativas é o comércio, que aproveita os “dias de” para vender suas mercadorias, fazendo-nos crer que as pessoas e coisas só merecem ser lembradas uma vez por ano e não diariamente como de fato deveriam (OSTETTO, 2000, p. 182).

Buscando entrelaçar o papel social da instituição de educação, a expectativa dos adultos, o patrimônio cultural atrelado a algumas datas, a preocupação com os conceitos, significados e processos em construção passados de forma contextualizada às crianças e vivenciados cotidianamente, as unidades da DEdIC optaram de forma coletiva pelo quadro docente, elegendo algumas datas comemorativas (por exemplo: Boas-vindas, Dia da Família, Festa da Cultura Popular e encerramento dos projetos) e eventos com a participação da comunidade, sendo possível sua visualização no calendário escolar de cada ano.

A proposta não é desvalorizar as datas comemorativas e sim respeitar o tempo e o espaço para que as crianças vivenciem sua infância em um contexto significativo.

A prioridade é construir junto com as crianças e famílias propostas de envolvimento, interação e experiências, considerando suas ideias e valores.

## **2.2 Temáticas coletivas no currículo**

Como mencionado anteriormente, o currículo da DEdIC é aberto e flexível e considera todas as experiências vividas no cotidiano. Ao longo dos anos, percebemos a necessidade de aguçarmos nosso olhar para algumas temáticas, visto que a sociedade está em constante transformação e novos desafios e debates passaram a emergir junto aos grupos. Diante disso, destacamos a seguir temas que, independentemente da faixa etária, módulos ou Unidades, entrelaçam-se de alguma maneira, nos projetos educativos das turmas.

### *2.2.1 As múltiplas linguagens*

Nos primeiros anos de vida, a criança se ocupa do próprio corpo e de reconhecer-se como um ser separado do binômio bebê-mãe, ou seja, a grande tarefa é a construção do eu. Neste momento de sua vida há o reconhecimento das partes

do corpo e de movimentos que se tornam mais complexos, até adquirir a capacidade de verticalizar-se. Ocorre também a distinção do que é o eu e o não-eu (o outro), com brincadeiras de espelho, a fala, o início das garatujas e a nomeação de si mesmo.

A partir de então surgem novos desafios: dominar esse corpo, suas necessidades (correr, comunicar-se, controlar esfíncteres) e o interesse pelo meio externo vai aumentando. A idade que nomeamos como “pré-escolar” olha as necessidades deste período da vida em que o eu já está mais introjetado e onde as relações com o ambiente, a curiosidade e os relacionamentos são a força motriz. Pensando nas necessidades desta etapa e do quanto cada vivência é impregnada de sentidos, aprendizados e descobertas, consideramos que partir do pressuposto da escuta infantil, das áreas de interesse das crianças, é base para um desenvolvimento sadio, integral e envolvente.

Dentro desta perspectiva, as múltiplas linguagens, que segundo Malaguzzi (1999) são mais de cem, se inter-relacionam e oportunizam uma amplitude de experiências nas mais diversas áreas (artes plásticas, cênicas, visuais, linguagem verbal, escrita, lógico-matemática, gêneros textuais diversos, experiências científicas, sensoriais, relacionais etc.) no contexto coletivo, pois enriquecem o repertório das crianças e formam bases para os futuros aprendizados, na etapa seguinte.

Aos professores caberá atentar-se aos sinais do grupo, às suas conversas e temas de interesse, para que a curiosidade intrínseca desta etapa possa fomentar questionamentos e encantamentos. Desta forma, é importantíssimo organizar espaços, materiais e experiências que ampliem o repertório das crianças, que possibilitem as mais diversas formas de expressão, que permitam a livre escolha, mas que também ofereçam o novo, o desafio e a possibilidade de superação.

As vivências permeiam o que é vivido/experenciado no cotidiano e não devem valorizar apenas os “saberes” escolares e as experiências ligadas aos conteúdos. Trata-se de trazer o aprendizado da experiência em contexto, de forma lúdica e participativa, ampliando/inter-relacionando com as mais diversas áreas, sem a fragmentação em disciplinas, tão comum na idade escolar.

Desta forma, um “tema gerador” pode ser abordado em diferentes formas de textos, tentativas de escrita, expressões corporais e artísticas, e trazer conhecimentos



relativos ao campo numérico, às ciências naturais, à localização, às sensações. As crianças têm sede de conhecer o mundo que as cerca e, de suas perguntas, maravilhosos processos investigativos podem surgir.

Acreditamos que a criança é realmente “feita de cem” linguagens e que este período que antecede a fase escolar é crucial para que possa aprender com todo o seu corpo, suas sensações e relações, para que nós não sacrifiquemos sua infância em detrimento de uma única linguagem, valorizada pelo mundo adulto.

Enquanto professores, diariamente tentamos visualizar e visibilizar as múltiplas linguagens da criança. Nesse sentido, procuramos observar, registrar, interpretar, planejar e comunicar com todo esse material. Todo momento é momento de aprendizagem para a criança e por aqui tratamos o brincar como algo muito sério e potente para o desenvolvimento.

Destacamos que, enquanto brinca, a criança se relaciona, se movimenta, aprende; inúmeros processos estão ocorrendo em seu interior e deveríamos nos assemelhar a elas, sem perder essa espontaneidade, curiosidade e entrega, tão genuínas para viver a vida. Atuamos, nesse sentido, na construção de um alicerce, que pode não ser visto, mas que está na sustentação das pessoas que serão.

### *2.2.2 História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*

Historicamente, a colonização brasileira foi um processo violento e, principalmente, de cunho civilizatório de supressão e submissão de povos indígenas e negros, deixando marcas estruturais e temporais violentas na sociedade até os dias de hoje, como postulam Bernaski e Sochodolak (2018). Uma dessas marcas é a necessidade de existirem lutas e convencimentos para se respeitar uma lei que torna obrigatório o ensino das culturas e histórias afro e indígenas na Educação Básica.

Na atualização do Documento Curricular da DEdIC no corrente ano e de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei 10.639<sup>2</sup> (BRASIL, 2003) e Lei 11.645<sup>3</sup> (BRASIL, 2008), da qual ambas se

---

<sup>2</sup> Em 2003, a Lei nº 10.639 entrou em vigor e alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2003).

<sup>3</sup> Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, modificada pela Lei nº 10.639 de 09 de janeiro

complementam, instituindo o ensino das Culturas, Histórias Afro-Brasileiras e Africanas e Histórias Indígenas, tal temática está contemplada no Projeto Político Pedagógico através de vivências relacionadas com a natureza, movimentos corporais, sons, cantos, artes em oficinas, pesquisas, brincadeiras, escutas e encontros com etnias de ancestrais, por meio da contação de histórias.

### 2.2.3 Inclusão

Ao entendermos a criança como ser social, histórico, cultural e de direitos, compreendemos que dentre cada uma dessas definições temos especificidades a serem consideradas para uma efetiva inclusão, sendo que as legislações e políticas públicas inclusivas preveem a garantia da igualdade de direitos.

Nesse contexto, a DEdIC considera todas as crianças capazes de aprender e ensinar através das interações sociais estabelecidas, respeita e valoriza as diferenças, foca no potencial de cada criança, independentemente de apresentar ou não deficiência, transforma a diversidade em ferramenta pedagógica de aprendizagem e estabelece a relação instituição-família como um ponto importante para a efetivação da inclusão das crianças com deficiência.

18

### 2.2.4 Vivências literárias: contação de histórias

As vivências literárias na DEdIC têm o propósito de criar diferentes possibilidades de interação com as histórias, enriquecendo o repertório de culturas que possam trazer o contato com esses diversos gêneros literários.

Com isso, as contações de histórias podem proporcionar às crianças, momentos lúdicos, através do envolvimento que podem ter e das experiências vividas e sentidas quando ouvem uma história, pois toda narração de histórias tem sempre um componente lúdico. Quem conta faz um pacto com quem ouve, dando-lhe a mão, instalando-o em um tapete voador e levando-o junto em uma viagem de alegria dramática. Mesmo que a história não seja muito feliz nem engraçada, conta-la e ouvi-la envolve o prazer de compartilhá-la com as outras pessoas que a seguem junto conosco, amontoadas no mesmo tapete (GIRARDELLO, 2014, p. 38).

Todo contato com as narrativas literárias vem com significados e significâncias para as crianças, pois o ler, contar e criar histórias, lendas e fábulas,

---

de 2003, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino (BRASIL, 2008).

recitar poemas, não são mais que passar e resgatar ensinamentos de uma geração para outra, instigar a imaginação, trazer encantamento e prazer através dessa arte.

Desse modo, as narrativas das histórias, ao estimularem e facilitarem o desenvolvimento do imaginário infantil, contribuem para a ludicidade. Nessa linha de pensamento,

Educar é formação humana. Não é possível formar humanamente sem educar e desenvolver as emoções e a imaginação. Essa educação tem muitas faces, muitas dimensões interligadas. Dentre elas, o contar histórias. As crianças precisam ouvir histórias, nas casas, nas escolas, em espaços comunitários. Narrativas universais, narrativas de tradições e saberes populares, e nossas próprias narrativas de vida. (ANTÔNIO; TAVARES, 2019, p. 27).

Para tanto, as obras literárias podem ser apresentadas a partir de livros físicos, com materiais diversos, lidas ou contadas, e deixando que as próprias crianças tenham contato e tirem suas próprias conclusões. Podem ser utilizadas histórias vistas e ouvidas através de áudios e vídeos.

As histórias contadas sem livros também possibilitam ações como dramatizações, músicas, utilização de instrumentos musicais e percussivos, fantoches, bonecos, figuras, tecidos, objetos diversos, aventais, baús, caixas e fantasias.

Dessa forma, além de ler e contar histórias, faz-se necessário brincar com as palavras e as narrativas, entendendo que são importantes nas vivências de cada criança.

### 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Acreditamos que uma das ações que contribui para uma prática pedagógica de qualidade, da Educação Infantil e Educação não formal, compreende uma pedagogia de projetos, e dentro desta concepção inclui-se também o “planejamento” do professor. Com base nos estudos e nas escritas já realizadas em várias ocasiões e debates na Divisão de Educação Infantil e Complementar, acerca dos temas, são necessárias adaptações, de acordo com as especificidades e faixas etárias.

#### 3.1 Planejamento

Planejar a ação educativa significa refletir, prever, organizar e apontar caminhos no processo de aprendizagem para atender às necessidades das crianças e proporcionar um ensino de qualidade. É importante perceber a escola como um espaço de identidade, em que as crianças levantem hipóteses, criem estratégias e troquem experiências e conhecimentos. Nesta perspectiva, a instituição torna visível a intencionalidade presente na intervenção e também permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos. Planejar possibilita que a ação educativa seja mais reflexiva e fundamentada e, desta forma, suscetível de análise e melhoria.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente (OSTETTO 2000, p. 177).

A partir destes conceitos e daquilo que observamos que apoia o trabalho do professor, destacamos a organização do planejamento para a DEdIC.

- **Plano Anual:** descreve o(s) projeto(s) do módulo/turma, os materiais necessários para a realização das ações propostas e formas de registro. A primeira ação para a escrita do plano anual refere-se ao acolhimento das turmas no início do ano letivo, bem como as projeções de futuras propostas, que serão trazidas pelas crianças durante o percurso vivido no cotidiano.
- **Mensário:** sugere as situações e contextos de aprendizagens no transcorrer do mês, a organização e/ou solicitação de materiais, objetivos e

locais de suas realizações. Toda organização da ação pedagógica é flexível, considerando o imprevisto no cotidiano, porque sem planejar o tempo, o espaço e a rotina, as práticas pedagógicas ficam descontextualizadas.

- **Estudo de campo:** torna-se imprescindível no planejamento a organização, por parte dos professores, de materiais e autorizações com antecedência, evitando possíveis intercorrências no dia do evento.

### 3.2 O trabalho com projetos

O que significa trabalhar com projetos?

Esta é uma pergunta inicial que, de certa forma, é feita por toda a equipe. Tudo o que foi debatido até o presente momento indica que há um consenso sobre a importância de se trabalhar com projetos.

Barbosa e Horn (2008) destacam no seu livro “Projetos pedagógicos na Educação Infantil” que os projetos podem ser utilizados em qualquer nível da escolaridade, porém, é necessário ficar atento às especificidades de cada grupo etário. As autoras ainda defendem a ideia de que no espaço destinado às crianças bem pequenas, a organização do ambiente se torna fundamental para suscitar a sua atenção, interação e necessidade de exploração.

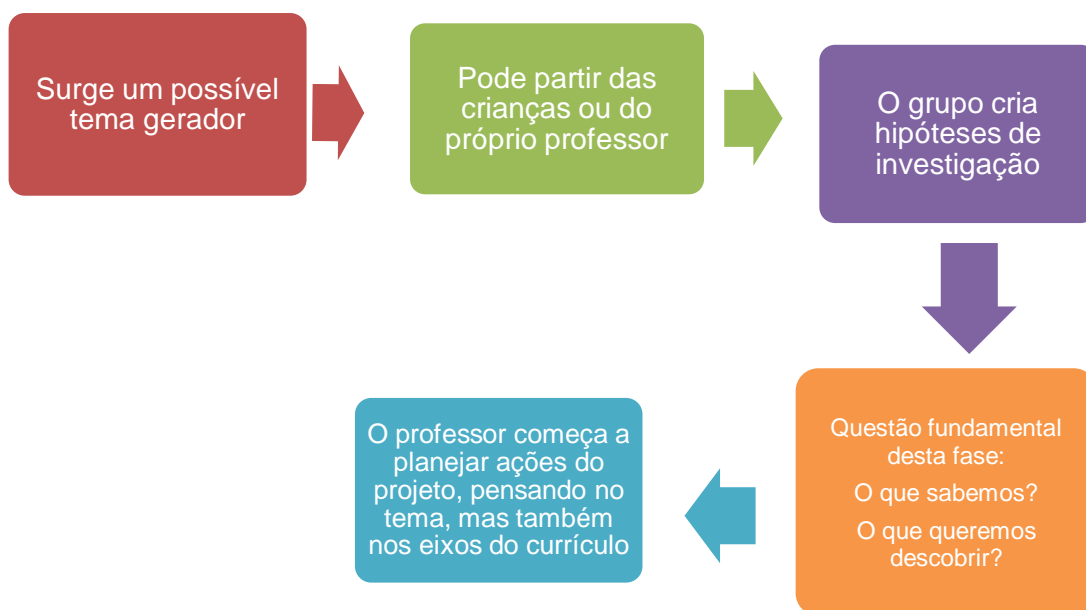
Ao pensar em projetos para os segmentos berçário, maternal, pré-escola e Educação não formal, Helm e Beneke (2005) trazem a seguinte definição, no livro “O Poder dos Projetos”:

O projeto é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que, ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor” (...) os projetos abrem espaço nos quais a curiosidade das crianças pode ser comunicada com maior espontaneidade, capacitando-as a experimentar a alegria da aprendizagem independente (HELME; BENEKE, 2005, p. 23).

Os autores destacam ainda que um projeto deve ser organizado em “fases” de trabalho, geralmente em três (Figuras 1-3), sendo a primeira a escolha do foco do projeto e as questões a serem investigadas; a segunda etapa é o compartilhar do grupo sobre aquilo que já se conhece sobre o tema (nesta etapa inicia-se o trabalho em pequenos grupos, assunto que abordaremos em nossas Diretrizes), com a

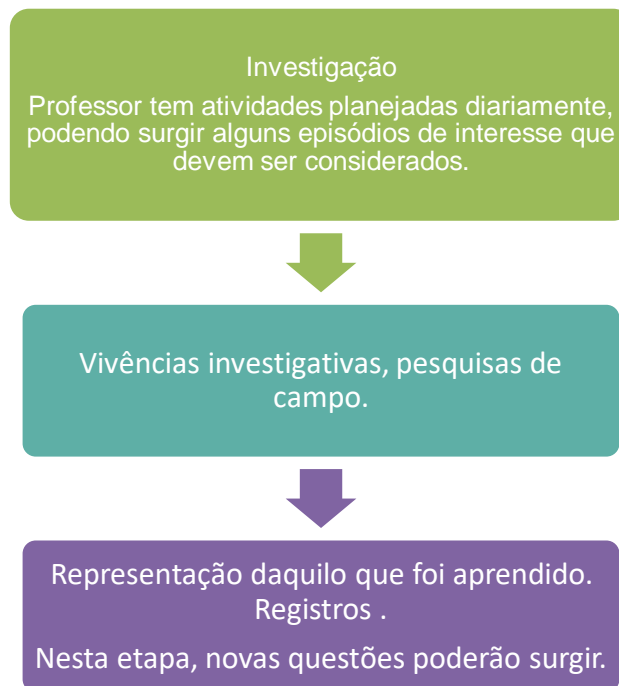
investigação sobre aquilo que querem saber e o registro das suas vivências; e, por fim, há uma atividade final que culmina no encerramento do projeto e no compartilhar de todo o processo de trabalho.

**Figura 1.** Projeto: Fase 1.



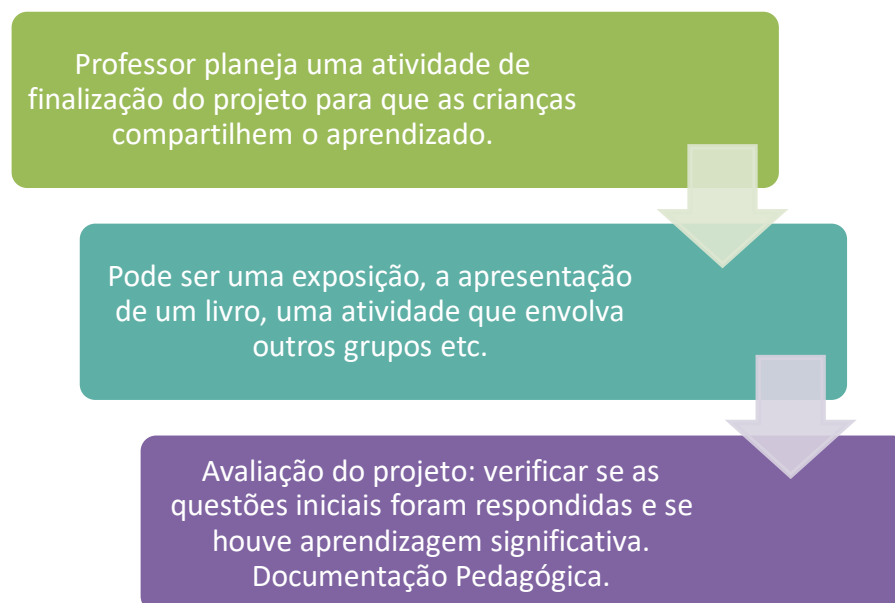
**Fonte:** elaboração própria (2012).

Figura 2. Projeto: Fase 2.



Fonte: elaboração própria (2012).

Figura 3. Projeto: Fase 3 – Finalizando.



Fonte: elaboração própria (2012).

### 3.3 Diferença entre projeto e episódio

Na busca sobre diretrizes de trabalho com projetos, surgiu para nós um termo até então não abordado, mas que, se pensado no contexto diário de trabalho com as crianças, é pertinente à prática e, por isso, incluímos em nosso documento. É o conceito de “episódio” no cotidiano educacional.

É comum, durante o desenvolvimento de um projeto, surgir por parte das crianças outros temas de interesse. Por exemplo, pode ocorrer durante um projeto sobre “animais de jardim” que alguma criança apresente no momento da roda de conversa um interesse diferente, como a “luz do dia”. É interessante que o professor investigue o tema, pois entendemos que aquilo que a criança faz emergir deve ser sempre valorizado. Pode ser que este interesse não seja mantido por muito tempo e que apenas algumas vivências já o esgotem. Neste caso, denominamos o ocorrido como “episódio”. Pode ser, ao contrário, que o episódio produza outro efeito no grupo, que desperte a curiosidade e o desejo de investigação. Neste caso, o episódio se tornará um novo projeto.

O que queremos dizer, com a utilização deste novo conceito, é que o projeto, embora contenha planejamento e etapas, pode ser flexível. A questão fundamental é a observação atenta do professor sobre seu grupo de crianças, pois a curiosidade do grupo irá determinar os temas de interesses.

### 3.4 A escrita do projeto

Basicamente, a estrutura do projeto deve ser:

- **Introdução:** Quais crianças estão no grupo? Qual a faixa etária? Quais as peculiaridades das crianças? Descrever brevemente como foi a primeira reunião com as famílias e quais são as expectativas em relação ao trabalho junto ao grupo.
- **Planejamento/Metodologia/Recursos Materiais:** O que se pretende oportunizar como vivência? Como? Recursos materiais? Breve descrição dos saberes e conhecimentos dos bebês e crianças, com base no período inicial de “adaptação” (por eixos, a serem elencados pela convivência. Por exemplo:



socialização, sono, alimentação, algumas vivências já realizadas em que puderam observar o interesse e curiosidade das crianças (jogos e brincadeiras, musicalização, oralidade, artes plásticas, corpo, movimento – práticas corporais, meio ambiente, linguagem matemática e oficinas, entre outros).

- **Objetivos:** Com base nos primeiros diálogos e observação realizada durante o período de adaptação, bem como nos documentos que subsidiam as propostas da Educação Infantil, elaborar os objetivos do projeto.
- **Processo de Acompanhamento e Avaliação:** Qual ou quais instrumentos serão utilizados para registro e acompanhamento?
- **Referências Bibliográficas:** escrever nome dos autores e das obras utilizadas como referência.

### 3.5 As especificidades dos projetos

Embora os projetos tenham diretrizes comuns, são realizados considerando-se sempre a faixa etária das crianças. Assim, os projetos na Educação Infantil têm características diferentes dos trabalhos desenvolvidos no PRODECAD. Do mesmo modo, os trabalhos no berçário não acontecem como na pré-escola; é necessário diferenciar algumas questões.

### 3.6 Duração de um projeto

Tanto a fundamentação teórica quanto a vivência da prática pedagógica indicam que não há um tempo ideal para a duração de um projeto. O determinante do tempo é o real interesse das crianças pelo tema e a certeza de que ainda é provocador e fator de aprendizagem, garantindo que ocorra a investigação e contribua para o conhecimento real do assunto a ser explorado. Portanto, o projeto pode durar alguns meses ou se estender durante o ano todo.

### 3.7 Documentação pedagógica

Acreditamos que a documentação pedagógica é uma estratégia de trabalho que busca tornar visível várias formas pelas quais as crianças constroem seu conhecimento, ferramenta fundamental ao trabalho do professor.

Ao documentar pedagogicamente o dia a dia na escola, vão sendo criados elementos de memória, recuperação de episódios e de acontecimentos. Nesse processo, os adultos (educadores, pais e administradores) e as crianças vão construindo a historicidade, vivenciando processos coletivos e, ao mesmo tempo, preservando a singularidade e os percursos individuais (BARBOSA; HORN, 2008, p. 94).

A documentação pedagógica faz transparecer o cotidiano da instituição, demonstra as vivências das crianças e ganha força através da visibilidade do protagonismo e da potência das infâncias.

Pontos da documentação pedagógica: construir relações com as famílias, desafiar as crianças a produzirem suas próprias compreensões, construir significados, tornar visíveis as compreensões das crianças e suas produções, fazer história, avaliar e revisar as práticas.

As experiências de trabalho destacam que há várias maneiras de documentar: portfólios do grupo ou individual, registros com fotos ou escritos, filmagens, desenhos, livros, blog, exposições nas paredes ou corredores da instituição, na altura da criança, enfim, há uma gama de possibilidades sobre como documentar e apresentar o trabalho construído junto aos grupos.

Sendo assim, cabe ao professor escolher qual a forma mais interessante de documentação para a faixa etária em que está trabalhando. No entanto, estabelecemos alguns períodos do ano em que seu trabalho possa ser apresentado à comunidade, dando visibilidade à aprendizagem das crianças. Uma das documentações realizadas nas Unidades é o relatório de desenvolvimento individual. Trata-se de um registro escrito professores onde destacam os aspectos integrais e a interação de cada um nos projetos, que são compartilhados com as famílias ao final de cada semestre.

## 4 OS PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DENTRO DAS UNIDADES

Neste tópico abordaremos as propostas realizadas em cada módulo, bem como pontuações acerca das peculiaridades de cada faixa etária.

Integram a DEdIC, no Campus de Campinas, as unidades de Educação Infantil (creches e pré-escola) Ceci Integral e Ceci Parcial. Além delas, há também uma unidade na cidade de Piracicaba, vinculada à Faculdade de Odontologia.

### 4.1 Berçário (faixa etária de seis meses até dois anos)

Uma vez definidas a metodologia de trabalho por projetos, a importância de garantir os direitos básicos de aprendizagem propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) e a centralidade de tudo aquilo que emerge em nosso cotidiano, como fundante do nosso currículo, a proposta de trabalho para o berçário caracteriza-se por dois pontos centrais: o acolhimento e o conhecimento de mundo por meio das experimentações. Nesse sentido, os projetos desenvolvidos para os bebês e com os bebês possuem especificidades com relação às outras faixas etárias, já que o professor precisa estar atento às minúcias do cotidiano e às linguagens que extrapolam a oralidade, de forma que seja possível a flexibilidade da ação pedagógica.

É preciso compreender as diferentes linguagens, pensando também em suprir as necessidades que emergem no dia a dia. Tudo isso permeado pelas ações de cuidado que são compreendidas aqui também como pedagógicas, uma vez que cuidar do bebê (trocar, alimentar, fazer dormir) são essenciais para a sua vida e são ações pensadas a partir de uma proposta educativa, por estarem inseridas em um contexto institucional.

#### 4.1.1 Acolhimento

O primeiro projeto do berçário é denominado “Acolhimento”. De acordo com o documento do Ministério da Educação, intitulado “Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança” (BRASIL, 1995), todas têm direito à atenção especial durante seu período de adaptação.

Vale a ressalva de que, embora o documento use o termo “adaptação”, temos optado por utilizar “acolhimento”. Adaptar significa ajustar, adequar, acomodar,

enquanto acolher significa oferecer proteção, conforto físico, amparar, abrigar. Dessa forma, embora tenhamos uma rotina pré-estabelecida, que faz parte do cotidiano da creche, ao receber um bebê a ideia não pode ser a de que ele deve se adequar à instituição, mas sim de que ele tem direito a se sentir seguro e protegido neste novo espaço. Sob tal perspectiva, o acolhimento flexível, que respeita as especificidades das crianças, tem sido cada vez mais preconizado por nós.

Assim, os primeiros dias e, em alguns casos, as primeiras semanas, são pensados com rotinas flexíveis, observação atenta dos professores com relação às necessidades físicas das crianças (sono e alimentação, por exemplo), de forma que, pouco a pouco, vamos estruturando os horários das turmas. Também destacamos a importância de uma entrada planejada de forma gradual, sendo os primeiros dias organizados junto às famílias, de forma que a criança permaneça meio período, ampliando gradativamente sua permanência na creche, até sentir-se mais segura para ficar período integral.

Conhecer os espaços, as pessoas, os objetos que os cercam, o trocador e o colchão onde irá descansar são ações pedagógicas de acolhimento, fundamentais no berçário.

Com relação ao acolhimento das famílias, um ponto fundamental é a reunião individual, que ocorre nos primeiros dias de acolhimento do bebê. Esse é um momento importante para o diálogo, compartilhar informações sobre os filhos, conhecer uma história que não começa quando o bebê ingressa na creche. Neste primeiro contato, as famílias nos trazem questões importantes relacionadas à chegada do filho, suas expectativas, angústias, inseguranças. São muitos os sentimentos que emergem a partir da entrada na creche. Será que vão cuidar bem dele? E se ele chorar? Se não comer? Como vão saber se ele tem sede? E se parar de mamar?

São muitas dúvidas frente a esta primeira experiência social fora do âmbito familiar que o bebê passa a vivenciar. E o que verificamos, após tantos anos de trabalho, é que este acolhimento inicial das famílias tem grande peso na adaptação dos bebês à nova rotina. Por isso, incluímos o acolhimento das famílias como parte da proposta pedagógica curricular do berçário. Quanto mais estivermos disponíveis, sanando as dúvidas, acolhendo demandas pontuais que são possíveis dentro do

contexto coletivo, deixando claras algumas regras institucionais que são importantes para o desenvolvimento do trabalho, mais tranquilo será esse processo. A educação compartilhada entre família e a creche é, pois, compreendida como direito da criança.

#### *4.1.2 Brincar livre e as experimentações: projetos pedagógicos para os bebês*

Passado o período de acolhimento, verificando que os bebês estão seguros, tranquilos, reconhecem-se inseridos em seu grupo e no espaço da creche de forma geral, os professores das turmas passam a planejar seus projetos. Diferentemente do que ocorre no maternal e na pré-escola, não é um tema a ser investigado que desencadeia as vivências (este é um modelo muito abstrato para os bebês), mas sim as inúmeras possibilidades de experimentações sensoriais que podem ser realizadas com esta faixa etária.

Sendo assim, no espaço do berçário o trabalho pedagógico requer um modo específico de organização.

Os projetos com bebês têm seus temas derivados basicamente da observação, da leitura que a professora realiza do grupo e de cada criança. Ela deve prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às suas manifestações. É a partir desta observação que ela vai encontrar os temas, os problemas, as questões referentes aos projetos (BARBOSA, 2014, P. 59).

O documento “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012) aponta que:

No primeiro ano, os bebês interagem com outros bebês, com as crianças maiores, e com a professora, movimentam-se em espaços planejados para atender seus interesses e necessidades, exploram brinquedos e materiais, utilizam o corpo, a boca, as mãos, e os sentidos, engatinham ou andam na direção de objetos e pessoas de seu interesse e se envolvem com as coisas que lhes chamam a atenção. Gostam, também, de conversar com a professora, inicialmente com olhares, gestos, sorrisos e balbucios, depois com a linguagem oral. Sua curiosidade os leva a explorar buracos, caixas, túneis ou coisas para entrar dentro, repetir ações como empilhar, bater, puxar ou empurrar, colocar e tirar objetos, olhar objetos brilhantes, coloridos e coisas que se movimentam ou produzem sons (BRASIL, 2012, p. 63).

Sugestões de brinquedos, brincadeiras e materiais para bebês podem ser visualizadas no documento acima, que destaca experiências visuais e motoras para os que ficam deitados, os que sentam, os que engatinham e os que andam.

Um dos destaques refere-se ao “cesto do tesouro” (com objetos da natureza e de uso cotidiano), considerado como estratégia pedagógica por Goldschmied e Jackson (2006) para despertar diferentes interesses nos bebês.

Outra peculiaridade marcante no berçário diz respeito à necessidade de parceria com as famílias nos projetos, sendo importantes colaboradores nas propostas realizadas junto aos bebês, construindo em conjunto uma narrativa de experiências infantis e ampliando os saberes de crianças e adultos.

Experimentar o mundo através do corpo é, portanto, essencial quando pensamos nas formas de aprender dos bebês, que aprendem durante todos os momentos da rotina, não só nas vivências dirigidas, como é a ideia do “cesto do tesouro”, por exemplo. Ao ser trocado pelo professor, o bebê está vivenciando uma forma de se relacionar com o mundo. A mão do adulto sobre o corpo daquela criança, o modo de colocá-la deitada no trocador, a forma de tirar-lhe a roupa, o tom de voz quando explica o que vai acontecer, tudo isso faz parte de uma experiência corporal integral daquela criança pequena, que está “apreendendo” a vida. Experiências positivas ou negativas vão demarcar uma visão de mundo para ela.

Por isso, para nós, toda a ação de cuidado é também pedagógica na creche. E esta é uma das razões pelas quais defendemos a importância de toda a equipe ser composta por professores, que cuidam e educam os bebês de forma integral, não dissociando tais práticas. Na prática, essa concepção pedagógica é vivenciada através de tempos e espaços organizados dentro de uma rotina.

A organização se faz necessária para a divisão das turmas nos diversos espaços da creche, de forma a garantir uma diversidade de experiências diárias, sem que haja muitos bebês no mesmo espaço, garantindo assim mais qualidade no atendimento. Contudo, temos buscado cada vez mais repensar rotinas tão fixas, muitas vezes pensadas para o adulto.

Nas situações de aprendizagem dirigidas, cada turma tem liberdade para criar. Experiências com água, materiais com diferentes texturas, brincadeiras com elementos da natureza, músicas, histórias, danças, movimentos, brinquedos, materiais não estruturados, terra, barro, argila, massinha, tintas... são inúmeras as

possibilidades que emergem a partir da observação dos bebês, pautadas em uma intencionalidade pedagógica.

Uma experiência com água, por exemplo, pode ser planejada com os seguintes materiais: água, bacias grandes, copos de diferentes tamanhos, colheres, funis e peneiras. Tudo isso disposto de forma convidativa, em um espaço previamente organizado, de forma que ao chegarem ao local os bebês “sejam convidados” a brincar. Ali, terão a oportunidade de verificar que a água cai pelos furinhos da peneira, que o funil ajuda a encher o copo, que um objeto cheio é mais pesado que um vazio, que a água molha, sendo esta uma experiência que possibilita aprender com o corpo todo.

A reflexão sobre estas aprendizagens é do adulto, que observa, registra e faz apontamentos importantes sobre como cada bebê age a partir do proposto, identificando interesses, possibilidades e desafios para a turma.

Sob tal perspectiva, os campos de experiência propostos pela BNCC (BRASIL, 2017) estão em todos os momentos do cotidiano da creche. As vivências não devem ser planejadas a partir deles, nem divididas as experiências por campos, mas ao observar os bebês e as propostas, verificamos que eles aprendem de forma integral, na medida em que vão se relacionando com o mundo à sua volta.

Quando pensamos, por exemplo, no campo de experiência “o eu, o outro, e o nós”, que apresenta a importância de o bebê reconhecer-se como sujeito no mundo, separado do outro, mas que com ele se relaciona, podemos pensar que o momento da troca de fraldas é uma situação de aprendizagem importante nesse sentido.

O professor que conversa com o bebê, fala as partes de seu corpo, explica o que vai fazer, enfim, faz daquele momento algo significativo, está trabalhando naquele campo, muitas vezes sem se dar conta disso. Não é preciso, portanto, planejar uma atividade visando a desenvolver um campo de experiência proposto pela BNCC, mas é preciso enxergar como as aprendizagens acontecem na dinâmica da creche. Como o currículo organiza-se, de tal forma que estes campos permeiam as práticas e garantem experiências de aprendizagem significativas para cada um.

Assim, o acolhimento e as experimentações são os dois projetos essenciais do berçário, sendo a concepção compartilhada por toda a equipe, mas as vivências definidas por cada turma, de acordo com a observação dos bebês.

À medida em que eles crescem, já perto de completarem dois anos, é possível identificar alguns temas de interesse mais específicos. Animais da fazenda e bichinhos de jardim, podem, assim, serem projetos semelhantes aos que ocorrem na etapa seguinte, no maternal.

#### **4.2 Maternal (crianças de dois a quatro anos)**

Na faixa etária do maternal podemos observar que as crianças pequenas “caminham na direção da independência dos movimentos, utilizando materiais mais estruturados para praticar atividades físicas e de manipulação” (BRASIL, 2012, p. 85). Com isso, é muito importante o papel do professor na organização de diferentes espaços que favoreçam a autonomia do brincar e oportunizem formas independentes e coletivas para as crianças aprenderem a se organizar.

O manual de orientação pedagógica “Brinquedos e brincadeiras de creches” (BRASIL, 2012) apresenta algumas práticas e propostas de experiências significativas ao trabalho dos professores, tais como:

- Brinquedos e materiais para a área interna e externa (ex: caixas, cabanas, escorregadores, cesto com objetos, mesas, área da construção, da fantasia, imitação, tanque de areia, local para brincar com água, latas...);
- Papel do adulto na brincadeira com objetos e na reorganização dos brinquedos (ex: selecionar e organizar, convidar, intervir...);
- Atividades coletivas com agrupamentos de crianças (brincadeiras com objetos, teatros, passeios...);
- Conforto do professor durante a observação (dispor de mobiliário adequado em todos os ambientes de trabalho e cuidado com a coluna na hora de recolher objetos e fazer registros).

A partir da observação, e identificados os temas de interesse das crianças que estão no maternal, os professores podem se utilizar da metodologia de projetos para trabalhar com pequenos grupos e organizar o tempo e os espaços para desenvolver suas experiências.



No início do ano, após a adaptação, alguns projetos são construídos com o intuito de criar uma identidade da turma. Podemos considerar que, ao optar pelo trabalho com a metodologia de projetos, o que se deve ter em mente é que o processo pode ser longo, sem uma data limite, pois o tempo será definido pela ação. Barbosa e Horn (2008, p. 47), parafraseando Malaguzzi (1999), apontam que “o tempo do projeto é o tempo da vida. Jamais se domina ao trabalhar com essa metodologia”.

#### *4.2.1 O acolhimento das crianças no maternal*

“Adaptar-se” tem como sinônimos os termos “modificar” (algo), para que se acomode, se ajuste ou se adeque (a uma nova situação, a um determinado fim, a um meio de comunicação, e “encaixar” (uma coisa à outra).

O termo acolher, vocábulo que também pertence à categoria dos verbos, dentre outras traduções, significa dar ou receber hospitalidade; oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar (-se), amparar (-se).

Sob a luz destas terminologias é possível compreender que acolher bem é essencial em todos os segmentos educacionais ou sociais; todavia, na Educação Infantil este ato contém as sutilezas peculiares à faixa etária. A depender da acolhida, o tempo de adaptação pode ser mais ou menos demorado, e mais ou menos angustiante para as crianças, professores e famílias.

Não significa, no entanto, que no período de adaptação ou acomodação da criança na creche ela não vá chorar ou demonstrar tristeza ou irritação, que não vá precisar de um tempo para se “ajustar ou adequar” ao novo espaço. Assim, uma ação (adaptar-se) está intrinsecamente atrelada à outra (acolher). Portanto, pensar na adaptação da criança à creche significa refletir em como ela será acolhida e quais recursos serão utilizados neste processo que exige empatia, amplo envolvimento, reciprocidade e constância.

O período de adaptação envolve diversos atores: famílias, pois é a partir da interlocução com elas que os professores vão saber “quem é a criança”; funcionários (as) da instituição, que convivem com os pequenos e pequenas direta ou indiretamente e, especialmente, as crianças que (co)protagonizam com os professores este evento que gera, inicialmente, tanta ansiedade e insegurança.

Na DEdIC acreditamos que o espaço é um aliado no processo educativo das nossas crianças. Para isto, precisa ser acolhedor, seguro e um lugar onde as crianças desejam estar (MELIS, 2007; HORN, 2004). É nele que as interações e brincadeiras irão acontecer, os vínculos e afetos serão estabelecidos e as relações, fortalecidas.

Ao chegar à creche, as crianças pequenas se deparam com novas possibilidades para ampliar o seu repertório de conhecimento de mundo e estabelecer relações para além do seu vínculo familiar. É importante salientar que cada criança constrói ao seu tempo e ao seu modo, interagindo e sentindo-se segura, conforme explora o espaço e as diferentes relações.

Há um universo a ser desvendado e muitas informações com as quais os pequenos precisam vivenciar, a despedida da família, ficar sob os cuidados de adultos que ainda não conhecem, estabelecer vínculos afetivos, lidar com o choro das outras crianças e compartilhar a atenção dos professores.

Nos primeiros dias as crianças pequenas no maternal passam por um processo de adaptação que requer uma parceria entre as famílias e os professores, para que este momento aconteça de maneira tranquila. O choro é uma das linguagens mais comuns e perceptíveis da criança diante do desconhecido, mas também há outras manifestações que podem indicar que os pequenos não estão se sentindo seguros, por exemplo, evitar se alimentar, interagir, brincar e utilizar o banheiro, entre outras.

Considerando a importância do espaço para o acolhimento e adaptação das crianças, pautamos nossa adaptação em etapas gradativas, combinadas com as famílias, onde sugerimos períodos de permanência reduzidos nos primeiros dias, de forma a deixá-las confortáveis e respeitando o seu tempo.

Lembramos ainda que não há um período certo para a adaptação; cada criança possui um ritmo único. Estabelecemos este período com base na experiência e observação da rotina, contudo, salientamos que havendo necessidade individual, as famílias serão chamadas para uma conversa e este período pode ser estendido de acordo com a demanda da criança.

#### *4.2.2 Organização do tempo e espaço: o trabalho em pequenos grupos*

Planejar as situações de aprendizagens em pequenos grupos simultaneamente, todos os dias, possibilita à criança escolher aquilo que ela tem interesse em realizar, trabalhar de maneira cooperativa e trocar pontos de vista. De acordo com o manual Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, 2012), “nas atividades individuais, pode-se oferecer a diversidade de materiais e brinquedos interessantes para as crianças (...), para grandes agrupamentos, deve-se prever não só a diversidade, mas a quantidade de materiais e brinquedos para garantir o brincar de cada um” (BRASIL, 2012, p. 36).

As situações de aprendizagens simultâneas podem ser organizadas em cantos temáticos, áreas e ateliês de trabalhos, que se compõem em: ateliê de arte, de construção, de escrita, de experiências, da biblioteca, da culinária, do faz-de-conta, do descobrimento, dos jogos etc. (essas atividades podem ou não estar relacionadas ao projeto que está sendo desenvolvido pelo grupo).

É importante que todos os dias a sala das crianças esteja organizada para contemplar pequenos grupos de trabalho. Quando se pensar na duração das atividades, cogitar que podem durar em torno de 40 a 50 minutos, dependendo da faixa etária das crianças, sendo incluídos, neste período, a organização dos espaços e materiais e o envolvimento das crianças nos momentos de arrumação.

Mediante as atividades em pequenos grupos, o professor pode:

- Ajudar a criança a ampliar seu pensamento, fazendo-lhe perguntas;
- Proporcionar experiências, diálogos e trocas entre as crianças;
- Explorar, pesquisar, conversar sobre algo específico;
- Centrar suas observações nas crianças individualmente e documentar o que sabem e o que podem fazer;
- Propor uma atividade individual a uma única criança, com o objetivo de conhecer o seu pensamento e/ou raciocínio.

#### 4.2.3 A rotina

Mesmo nos grupos em que as crianças ainda não se encontram em processo de aquisição da escrita, sugerimos que haja um quadro de rotina, com os momentos básicos de experiências que o grupo irá vivenciar: acolhimento, roda de conversa,

higiene, alimentação, enfim, é preciso que o professor e as crianças organizem-se nas tarefas.

As rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. As rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem as estruturas e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...), o cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importante efeito sobre a segurança e a autonomia (ZABALZA, 1998, p. 52).

#### 4.2.4 O espaço

É comum dentro de nossas Unidades que as crianças utilizem os mesmos ambientes, tais quais: parques, bibliotecas, ateliês, refeitórios, módulos. Porém, para garantir as experiências, é priorizada a organização em grupos, pois dessa forma se torna fundamental, nos planejamentos, considerar como e quando serão utilizados os espaços comuns.

Uma das tarefas fundamentais da professora é a de organizar os espaços interno e externo, esse espaço deve incentivar e estruturar as experiências corporais, afetivas, sociais e as de linguagens da criança. É necessária uma familiarização com o ambiente, que deve estar bem-estruturado, mas que seja flexível e passível de mudanças. Os materiais também devem modificar-se ao longo do ano, acompanhando a trajetória do grupo, as novas aquisições, as necessidades, os interesses (REDIN et al., 2014, p. 59).

Com isso, entende-se que os espaços internos e externos precisam promover experiências que agucem a criatividade das crianças, potencializem as vivências em grupo e individual, e proporcionem explorações e descobertas.

#### 4.3 Pré-escola (crianças de quatro a seis anos)

As crianças com idade entre quatro e seis anos são atendidas nos módulos da pré-escola nas unidades da DEdIC. Esta fase é marcada pela intensa curiosidade de descobertas por parte das crianças, seus sentimentos e desejos de conhecer o mundo. O trabalho com a metodologia de projetos se mostra interessante pela proposta de participação ativa das crianças, que possuem na sua maioria um bom domínio do corpo, linguagem oral desenvolvida e um rol de experiências cotidianas.

Ao trabalhar com esse grupo de crianças, o professor precisará ter em mente que o projeto inicial pode apresentar caminhos diversos e que há a necessidade de planejar situações de aprendizagens coletivas e em pequenos grupos.

É importante destacar, porém, que o ponto de partida será sempre o diálogo, buscando-se detectar o que elas já sabem sobre o tema a ser estudado. Uma das características que devem ser destacadas é a de que, durante o desenvolvimento do projeto, as crianças e educadores estão constantemente planejando cooperativa e solidariamente, decidindo caminhos e propondo atividades que abordem e alimentem a temática a ser estudada (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

Da mesma forma que acontece no maternal, o nome da turma e alguns projetos iniciais das turmas na pré-escola referem-se à escolha juntamente com as crianças, criando uma identidade para o grupo.

#### *4.3.1 Alfabetização e letramento*

As crianças, desde pequenas, estão em permanente contato com a linguagem escrita, por meio de livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando, assim, o conhecimento dos materiais gráficos antes mesmo de frequentar a instituição educativa. As crianças começam a aprender a partir de diversos tipos de interações sociais e de suas próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes momentos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, seguir uma receita culinária, ler um livro de histórias etc.

Diante desse contato direto com a leitura e a escrita, as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, fazendo perguntas sobre o funcionamento da estrutura linguística, tais como “o que está escrito nessa bolacha?”, ou “aqui está escrito meu nome?”, ou ainda “com que letra começa a palavra bola?”, demonstrando, desta maneira, que a escrita representa algo, ou seja, que a escrita tem um significado.

Portanto, é na pré-escola que as crianças de quatro e cinco anos apresentam maior curiosidade sobre a língua escrita e, neste contexto de curiosidade e inquietação, a pergunta que muitos professores buscam responder é: como realizar a aproximação sensível da leitura e da escrita com as crianças da pré-escola? Esta é a questão que os professores da DEdIC têm buscado responder, em anos de prática docente.

E, a resposta nos chega, ainda em formação, após estudos, pesquisas e aperfeiçoamentos; após práticas pedagógicas que correspondem aos anseios das crianças, de seus familiares e dos professores. A resposta é de que a alfabetização e o letramento na Educação Infantil fazem parte do cotidiano escolar; que envolver as crianças em situações individuais e coletivas de leitura e escrita, oportunizando a

reflexão sobre a maneira de escrever, utilizando a língua em uma situação real de uso, faz parte do cotidiano das turmas da DEdIC. E, nesse universo de símbolos alfanuméricos, as crianças participam e são protagonistas. Um exemplo desse protagonismo são as inúmeras histórias que as crianças inventam e os professores registram como *escribas*<sup>4</sup>, permitindo o contato com a escrita convencional.

Kleiman (1995, p. 19-20), pesquisadora da área dos estudos do letramento, define que o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Dessa forma, as escritas que se dão nos espaços da DEdIC, em especial na pré-escola, são e fazem parte da rotina das crianças, seja para marcar o tempo, para registrar as crianças presentes na turma, seja para anotar uma receita, para brincar. Vale ressaltar que o início do contato da criança com a leitura e a escrita não é inédito e não acontece pela primeira vez na pré-escola.

Nas instituições de Educação Infantil a prática de letramento está presente: nas leituras que o professor faz para os bebês, na escrita de um cartaz, na leitura do lanche do dia, entre outras. Ler e escrever na escola é uma prática relacionada aos afazeres dos professores que acompanham as crianças bem pequenas, e se dá de diferentes formas e em quase todos os momentos de vivência da criança no espaço institucional. Trata-se de práticas constituídas intrinsecamente pela possibilidade do registro gráfico construído pela criança.

Ainda, é importante ressaltar que não são em todos os momentos em que a escrita e a leitura são empregadas como práticas sociais. Em alguns episódios elas são planejadas pelos professores para introduzir a criança na compreensão da escrita alfabética, por exemplo, perguntar às crianças qual a letra inicial ou final de determinada palavra, ou mesmo identificar as letras do alfabeto. Estas, dentre outras atividades, são próprias da escola e Street (2014) denomina essas atividades de letramento escolar.

As atividades que salientam a correspondência de sons e letras, e a decodificação das letras e sílabas são características de atividades de alfabetização.

---

<sup>4</sup> Os *escribas* eram profissionais que tinham a função de escrever textos, registrar dados numéricos, redigir leis, copiar e arquivar informações. Como poucas pessoas dominavam a arte da escrita, possuíam grande destaque social.

Elas também são importantes para ajudar as crianças a pensarem sobre a escrita e a aquisição das palavras. Ainda nesse contexto, Freire e Macedo (2013) sinalizam que o ato de alfabetizar não deve se pautar unicamente na aquisição da língua padrão dominante, pois este modo rejeita as diversas experiências culturais.

O que se considera relevante no trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil é compreender que a alfabetização e o letramento não se excluem, ou seja, são práticas que se complementam, pois ao mesmo tempo em que se reflete sobre a estrutura linguística, utilizam-se atividades que são parte da cultura social escrita.

Magda Soares (2009) esclarece as diferenças entre os termos alfabetização e letramento: alfabetização se volta à técnica de ler e escrever, ou seja, codificar e decodificar o sistema alfabético; já o letramento se refere às práticas de uso da língua, às situações sociais, reais, às quais os sujeitos estão suscetíveis e em diferentes contextos interagem com a língua. Ainda de acordo com a autora, podemos considerar que letramento pode ser entendido como a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2009, p. 15).

Trazendo para a prática cotidiana das salas de aulas, há atividades que ilustram momentos de alfabetização e, em outros, de letramento. A intencionalidade pedagógica permite esses dois movimentos, oportunizando às crianças a busca constante e diária de se pensar sobre a língua, seja na estrutura ou na maneira de utilizá-la. São algumas dessas situações:

- Rodas de conversas;
- Chamada com cartões com os nomes das crianças;
- Escrita de texto coletivo;
- Jogos que envolvam a escrita e a leitura (tapa certo dos nomes, caça-objetos com a letras de seu nome e do amigo, painel de recadinho para o amigo, mágica das flores na água, quebra-cabeça dos nomes etc.);
- Atualização do calendário;
- Organização da rotina;
- Regras construídas pelo grupo.

#### 4.3.2 Práticas corporais

As práticas corporais são constituintes da cultura corporal, produções dos diversos grupos sociais que são constantemente ressignificadas no decorrer histórico; portanto, reconhecidas e praticadas pelas crianças de acordo com seus contextos socioculturais. Nesse sentido, a Educação Física é um campo do conhecimento que sistematiza, desenvolve e avalia processos de ensino, vivência e aprendizagem de práticas corporais como ginástica, luta, dança, esporte e jogo (SOARES et al., 2009).

Na Educação Infantil, os documentos orientadores dos currículos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), não preconizam a Educação Física como um componente curricular nessa etapa da educação básica. O primeiro documento orienta que as vivências devem se estruturar em dois eixos, as interações e as brincadeiras; e, o segundo, destaca a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se), trazendo o campo de experiência “corpo, gestos e movimentos”, contemplando as vivências corporais.

Desse modo, na DEdIC as práticas corporais sistematizadas, desenvolvidas no contexto das “aulas”/“oficinas” de Educação Física, estão fundamentadas nos quatro pilares da educação ao longo da vida, propostos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS, 2010). E também nos seguintes pressupostos pedagógicos: inclusão – ensinar práticas corporais a todos; incentivo ao gosto pelo conhecimento – ensinar a gostar de práticas corporais; compromisso com valores éticos – ensinar mais que práticas corporais; e trabalho de qualidade – ensinar bem práticas corporais (FREIRE, 1998).

Essas propostas pedagógicas objetivam sistematizar ambientes de aprendizagem lúdicos e desafiadores, que possibilitem às crianças expressarem-se, coconstruírem conhecimentos e ressignificarem diversas práticas corporais, como jogos e brincadeiras; luta; ginástica; aventura; atividades rítmicas e expressivas; e o



esporte. Para isso, há constante valorização dos saberes das crianças, por meio de escuta e observação das interações, participações, desejos, necessidades e motivações, expressas nas diferentes linguagens.

Portanto, as práticas corporais desenvolvidas abrangem os três referenciais da Pedagogia do Esporte, quais sejam: Histórico-cultural – origem e trajetória dos jogos/práticas corporais, evolução das regras e personagens de destaque; Técnico-Tático – vivência das práticas corporais (gestos e habilidades); e Socioeducativo – valores e modos de comportamento presentes nas práticas corporais (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014).

As práticas possibilitam às crianças a expressão por meio de diferentes linguagens; a exploração de gestos (saltar, equilibrar, rolar etc.) através de jogos e situações-problema; o desenvolvimento da imaginação, da curiosidade, da criatividade; a compreensão e a elaboração de regras; e o desenvolvimento de valores como empatia, respeito, colaboração, cooperação e responsabilidade.

## **5 O TRABALHO NA UNIDADE DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO E INTEGRAÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (PRODECAD)**

O PRODECAD, uma das unidades que integram a DEdIC, recebe crianças e adolescentes de seis a 14 anos, em período contrário ao da escola formal.

### **5.1 Concepção de Educação não formal**

As concepções que permeiam a prática educativa no PRODECAD e a experiência de infância vivenciada pelas crianças e adolescentes que partilham desse espaço, evidenciam cotidianamente o dinamismo próprio da Educação não formal enquanto um campo em construção.

A Educação não formal não é um conceito pronto, a sua definição não está dada, ela está sendo criada, produzida e recriada. Nessa perspectiva, nós, atuantes no campo da Educação não formal – somos também criadores. Ao passo que a cada ação, a cada tentativa de compreensão do que pode ser esse fazer, estamos criando esse conceito e tráfegando no seu campo de imanência (GARCIA, 2009, p.11).

Considerar o contexto no qual se desenvolve a proposta de Educação não formal é essencial para compreender a maneira como é pensada a prática pedagógica, que acontece influenciada pelo tempo e espaço no qual se insere.

Constituída por atividades lúdicas que priorizam a interação social, a Educação não formal no PRODECAD é caracterizada por vivências que potencializam a formação integral da criança e do adolescente através de práticas pedagógicas significativas.

A valorização da dimensão social do existir humano é inerente a essa prática educativa, sendo promovida a partir da convivência com diferentes faixas etárias, em um cotidiano dinâmico, no qual o processo de planejamento e replanejamento é constante, porque considera todos os envolvidos no processo como construtores do fazer pedagógico.

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

Partindo de um processo dialógico, os professores são mediadores na elaboração e organização de vivências, que viabilizam o aprimoramento dos talentos pessoais e fortalecimento dos vínculos afetivos, priorizando o brincar e favorecendo atividades prazerosas que despertam alegria, aprendizado e desenvolvimento através da socialização.

As atividades educativas, nessa linha, costumam utilizar e explorar as mais diversas formas de linguagem e expressão – corporal, artística, escrita, teatral, imagética –, envolvendo, por exemplo, áreas ligadas ao meio ambiente e às ciências naturais e lógico-matemáticas. Nessa multiplicidade de práticas, encontram-se maneiras de reelaborar a valorização e a autoestima da população com a qual se trabalha, fornecendo uma pluralidade de possibilidades de comunicação e, assim, abrindo “canais” para a expansão e a explicitação de sentimentos, emoções e desejos (SIMSON et al., 2007, p. 29).

## 5.2 PRODECAD: a (in)definição de um currículo

*“A Educação não formal diz de um outro acontecimento,  
que não é nem melhor nem pior,  
mas transita em outro plano”.*  
(Valéria Aroeira Garcia)

Na Educação não formal, os processos educacionais não seguem um currículo pré-definido, baseado em normas e diretrizes. Na verdade, ocorre o contrário: o conteúdo é definido a partir da vontade e das necessidades das pessoas envolvidas. Em razão disso, o trabalho apoia-se fundamentalmente em experiências de aprendizagem que privilegiam as brincadeiras.

As vivências proporcionadas cotidianamente são embasadas em eixos formativos, artes, ciências, jogos, meio ambiente e movimento.

## 5.3 A organização do PRODECAD

Considerando o fato de pertencermos a uma universidade pública que se caracteriza pela diversidade de povos, suas culturas e origens, e pela diversidade de pessoas (raças, gêneros, deficiências), deparamo-nos conseqüentemente com a necessidade de acolhermos essa multiculturalidade e diversidade também em nosso espaço.

Assim, recorreremos a espaços formativos para debate e reflexão pela garantia aos dispostos pelas Leis nº 11. 645, Lei nº 13.146 e ao Art. 3º da Constituição Federal inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor,

idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, 2008, 2015), bem como à sensibilidade e empatia para oferecer, na medida do possível, um processo de acolhimento e adaptação respeitoso que contemple as necessidades básicas para a permanência da criança em nosso espaço. Entendemos que na construção constante da própria universidade em relação à política de permanência e inclusão estudantil, estamos nós também elaborando e reelaborando nossas ações.

Para isso, a parceria com a família se torna fundamental, a fim de compreendermos e adequarmos tais demandas, com a realização de pesquisas prévias sobre a cultura, língua, necessidades e demais contextos e, em alguns casos, utilização de ferramentas tecnológicas como aplicativos de tradução simultânea e dicionário, ou adaptação de materiais e mobiliários.

Vale ressaltar que temos por princípio a escuta e acolhimento das necessidades coletivas e individuais de todas as crianças e adolescentes, considerando, na medida do possível, suas particularidades ao máximo.

Assim, a organização da rotina leva em consideração as particularidades do período e das crianças envolvidas, que podem ser agrupadas pela proximidade da faixa etária ou multietárias, e contam com professores e uma determinada sala como referência. Em resumo, o principal objetivo do programa é contribuir para a ampliação do conhecimento e desenvolvimento por meio das vivências lúdicas. O tempo de permanência no PRODECAD é organizado em sala referência e oficinas.

Na sala referência acontece o acolhimento e as particularidades da turma, incluindo o desenvolvimento de atividades a partir de temas geradores, que acabam por favorecer a identidade de grupo; já nas oficinas as propostas são elaboradas pelos professores e escolhidas pelas crianças e adolescentes, de acordo com seu interesse e/ou disponibilidade de vagas.

Assim, partindo da privilegiada interação social entre diferentes faixas etárias, facilitada pela configuração do nosso espaço, a metodologia de trabalho apoia-se principalmente na construção do conhecimento a partir das trocas, além das experiências e curiosidades individuais.

## 5.4 Oficinas

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”*  
(Paulo Freire).

As oficinas contam com pelo menos um professor responsável pela elaboração da proposta de trabalho e este, em geral, costuma oferecer algo relacionado às suas próprias habilidades pessoais ou áreas de interesse, e/ou a partir de uma avaliação conjunta com as crianças. Assim, o corpo docente é formado majoritariamente por pedagogas e pedagogos que buscam se aprimorar constantemente na temática escolhida, além dos profissionais de Educação Física e colaboradores que compõem, assim, o grupo de professores responsáveis pela organização das atividades a serem proporcionadas. Vale lembrar que para melhor aproveitamento e organização das atividades há um número máximo de participantes por oficina, definido conforme as demandas de cada período.

Importante ressaltar que, na medida do possível, as decisões sobre o cotidiano das oficinas no PRODECAD priorizam a escuta das crianças e dos adolescentes. Assim, esses momentos reservam situações privilegiadas de manifestações espontâneas e dirigidas do brincar, que colaboram para que as crianças trabalhem suas relações com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.

45

## 5.5 Atividades externas

O PRODECAD conta com o privilégio de estar localizado dentro da Unicamp e isso tem possibilitado cada vez mais parcerias com diversos segmentos da universidade, a fim de proporcionar experiências diferenciadas de interação e aprendizagem. Dessa forma, frequentemente, há visitas programadas a espaços como: FEF (Faculdade de Educação Física), BC (Biblioteca Central), CIS Guanabara, Museu de Ciências e Casa do Lago, entre outros.

Nessas ocasiões, o espaço a ser visitado geralmente organiza, elabora e oferece determinada atividade relacionada ao contexto, programação ou área de trabalho/estudo.

Conforme exposto anteriormente, o desenvolvimento do trabalho apoia-se fundamentalmente em oportunidades de construção e valorização de conhecimentos,

atitudes, capacidades, expressões e habilidades proporcionadas pela convivência social e diferenciadas do âmbito escolar. Isso inclui constituir-se moral, intelectual e fisicamente, convivendo com a diversidade de maneira que se reconheça como parte dela e seja capaz de respeitar, auxiliar e se solidarizar com os demais. Tendo em vista esse objetivo, promovemos:

- Oportunidades de participação democrática em que as crianças e adolescentes são incentivados a defenderem seus pontos de vista e construírem argumentos que os sustentem, aprendendo também a respeitar a opinião alheia;
- Incentivo à livre expressão artística por meio do oferecimento de materiais diversos e oportunidades de criação;
- Situação de estímulo da fala, escuta e escrita contextualizadas;
- Valorização do meio ambiente, ao identificar-se como parte integrante e ativa na preservação da vida e dos recursos;
- Promoção da investigação, da experimentação e da busca pela compreensão dos fenômenos naturais, através do manuseio de materiais diversos e da reflexão sobre situações do dia a dia;
- Valorização e apoio de atitudes autônomas e responsáveis de utilização do espaço e materiais coletivos, promovidas, em especial, pelas oficinas e demais momentos vivenciados, em que as crianças e adolescentes têm a oportunidade de circular livremente pelos espaços e atividades de sua preferência;
- Garantia do acesso à leitura de qualidade por meio das histórias e frequentes visitas à biblioteca;
- Desenvolvimento das capacidades motoras e físicas por meio de materiais, jogos e brincadeiras;
- Incentivo à autonomia, apropriação do diálogo e elaboração de argumentos diante de conflitos e situações-problema;
- Utilização e construção do raciocínio lógico por meio de jogos e brincadeiras;
- Respeito às regras e limites impostos pela convivência em grupo, em situações proporcionadas pela utilização do espaço comum e jogos de regras em geral.

Sendo assim, a empatia costuma ser grande aliada e norteadora das ações educativas no PRODECAD, de maneira que reflexões do tipo: *“e se eu fosse a*

*criança?*” são consideradas a base de toda e qualquer “grade curricular” ou proposta de trabalho dedicada a elas.

As crianças são protagonistas de suas próprias descobertas, sem que necessariamente os adultos definam o que e em quanto tempo elas deverão descobrir algo. O trabalho é pautado nas surpresas resultantes do tempo compartilhado em grupo e das memórias levadas de tais vivências. Valoriza-se mais o processo que os resultados e esse é o grande diferencial do conceito de “currículo” adotado em nosso espaço, o que o torna particular e, literalmente, (in)definido

*“Criança desconhecida e suja brincando à minha  
Porta. Não te pergunto se me trazes um recado dos  
símbolos. Acho-te graça por nunca te ter visto  
antes,  
E naturalmente se pudesses estar limpa eras outra criança,  
Nem aqui  
vinhas. Brinca na poeira,  
brinca! (...)”  
(Alberto Caeiro)*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este não é um documento concluído, finalizado. Voltando ao início de nossa escrita, fazemos parte de um contexto sempre em mudança política, social, cultural. Não é possível na atualidade uma educação rígida, baseada em concepções sempre fixas do trabalho pedagógico e sobre as crianças e os adolescentes, porém se tornam fundamentais contarmos com diretrizes e objetivos comuns que garantam sua qualidade.

Com a atualização das Diretrizes Pedagógicas da DEdIC, desejamos uma caminhada cheia de desafios, conquistas e realizações.



## REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **Uma pedagogia poética para as crianças**. Americana, SP: Adonis, 2019.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- BARBOSA, Maria Carmen. **Trabalhando com projetos pedagógicos**. In: REDIN, Marita Martins et al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p.39-64.
- \_\_\_\_\_. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil- práticas cotidianas na educação infantil, bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009, p.50-51.
- \_\_\_\_\_. HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BERNASKI, J.; SOCHODOLAK, H. História da Violência e Sociedade Brasileira. São Paulo, **Oficina do Historiador**, v. 11, n. 1, p. 43-60, 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <encurtador.com.br/nuAE1>. Acesso em 30/01/2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. Disponível em: <encurtador.com.br/fFMW4>. Acesso em: 10 fevereiro de 2022.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Vol.1, Brasília: MEC, SEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <encurtador.com.br/anL03>. Acesso em: 10 fevereiro de 2022.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12579:educacao-infantil>>. Acesso em: 20 fev. 2022.



MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R.. Pedagogia do esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 414-430, jan./mar. 2014.

MALAGUZZI, L. **Histórias ideias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MELIS, V. **Espaços na Educação Infantil**. São Paulo: Scortecci Editora, 2007.

OSTETTO, L. E. (Org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio**. Campinas: Papyrus, 2000.

REDIN, M. M. et al. **Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

Rocha, H. H. P.; GOUVÊA, M. C. S. de. Infância na História. **Educação em Revista** – UFMG, Belo Horizonte, vol. 26, n. 1, abril, p. 187-194, 2010.

SIMSON, O.; et al. **Visões singulares, conversas plurais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZABALZA, M. A. **Qualidade na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.