

Tempos e espaços
para a infância
e suas linguagens
nos CEIs, Creches e EMEIs
da cidade de São Paulo

EDUCAÇÃO INFANTIL

2006



**Tempos e espaços
para a infância
e suas linguagens
nos CEIs, Creches e
EMEIIs da cidade
de São Paulo**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP), Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.
Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMElS da cidade de São Paulo /
Secretaria Municipal de Educação. - São Paulo : SME / DOT, 2006.
96p.
Bibliografia
1. Educação Infantil I.Título

CDD 372.21

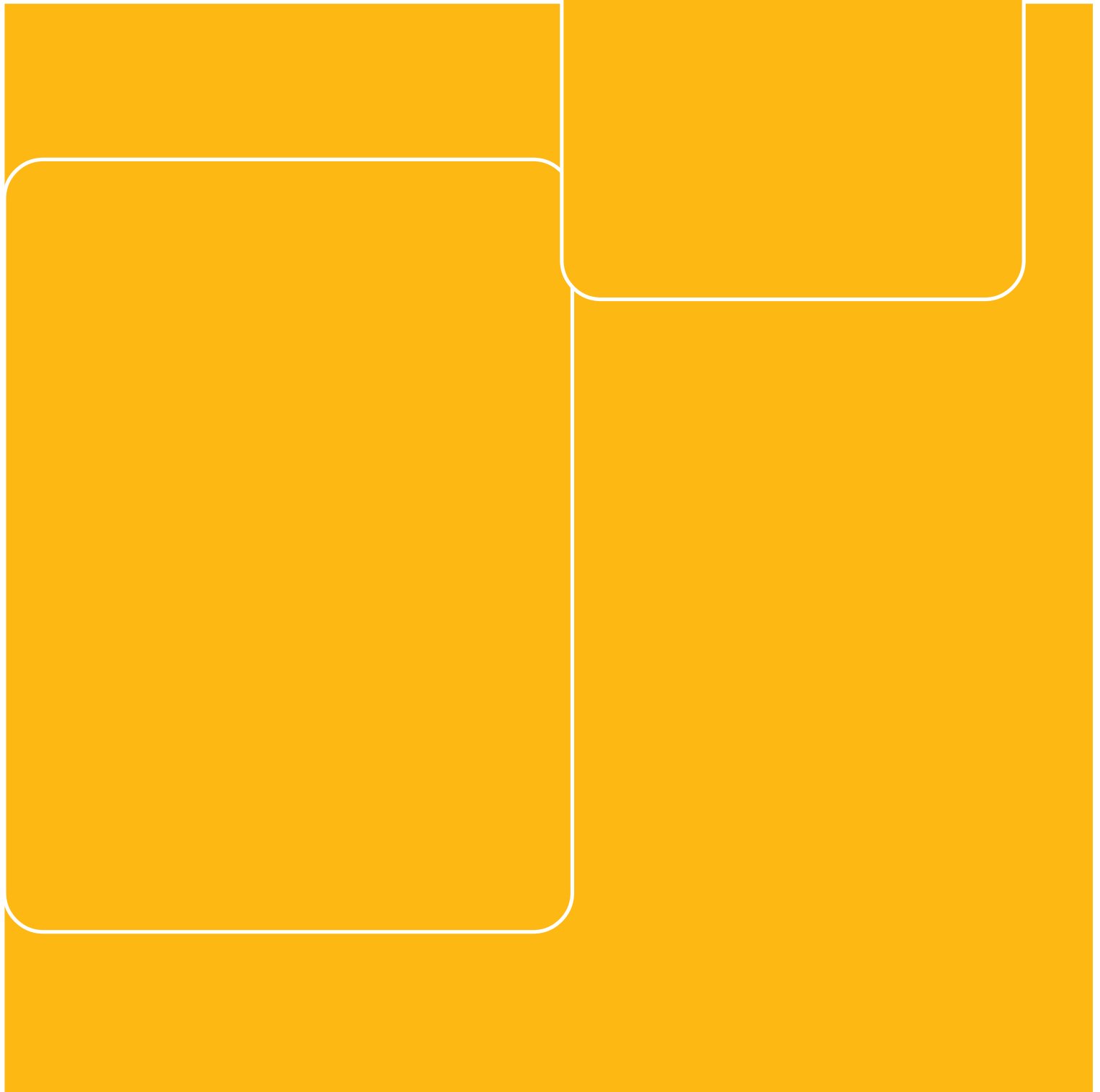
Código da Memória Técnica Documental:





**“A mente que se abre a uma nova idéia jamais
voltará ao seu tamanho original”**

Albert Einstein
1879-1955



É com muita satisfação que apresento o documento **TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NO CEIS, CRECHES E EMEIS DA CIDADE DE SÃO PAULO**, elaborado pela Diretoria de Orientação Técnica de Educação Infantil, junto com representantes das Coordenadorias de Educação durante o ano de 2005.

Este documento orienta as Políticas Públicas para Educação Infantil da cidade de São Paulo. Tem como eixos o Educar e Cuidar de forma indissociável e a otimização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem, visando contribuir com um currículo que propicie às crianças condições, de fato, de aprendizagem, respeitando-as como sujeitos sociais e de direitos, capazes de pensar e agir de modo criativo e crítico. O documento representa mais uma oportunidade para o contínuo aprimoramento pessoal e profissional dos educadores responsáveis pelo atendimento das necessidades crescentes da população de crianças de 0 a 6 anos.

A Secretaria de Educação da Cidade de São Paulo atende atualmente cerca de 390 mil crianças nas 1411 Unidades de Educação Infantil, sendo 336 CEIs diretos, 608 CEIs, Creches conveniados e 467 EMEIs.

Temos certeza de que os profissionais de Educação Infantil, em suas diversas instâncias de atuação, saberão aproveitar as oportunidades de formação continuada que o documento possibilitará e não medirão esforços para aperfeiçoar seus conhecimentos e sua prática educativa.

Boa leitura e bom trabalho!

José Aristodemo Pinotti
Secretário de Educação



No ano de 1654, um arcebispo Inglês, estudioso ferrenho da Bíblia, afirmou que a terra havia sido formada no dia 26 de outubro do ano 4004 a.C. Alguns séculos depois, tal conclusão nos parece estranha: cientistas afirmam, através do estudo de rochas e das camadas da crosta terrestre, que a terra tem cerca de 5 bilhões de anos. Nosso universo, como o conhecemos, teria se formado há 15 bilhões de anos e as galáxias a cerca de 13 bilhões. Somos realmente um planeta novinho. Estudos e pesquisas estão cumprindo sua finalidade maior que é transformar, alterando ou confirmando, nossos esquemas prévios de conhecimento, modificando assim todas as concepções que possamos ter. Ainda bem!

Inserido nesta história, ainda nebulosa, está o surgimento do homem e das conseqüentes fases de sua existência neste mundo, tais como: o aprendizado da utilização dos instrumentos, a descoberta do fogo, a habitação, a caça, o cultivo de cereais, o vestuário, finalmente a vida em comunidade e a inexplicável necessidade de registrar sua existência através de marcas próprias, como as pinturas rupestres que datam de 30.000 anos atrás. Tudo isto em um espaço de tempo muito curto, principalmente quando comparado com a idade do nosso universo.

E hoje, onde estamos?

São Paulo, século 21. Uma cidade incrivelmente diversa. Adultos, jovens e crianças, representantes de diversas culturas, constituem, cada um a seu modo, uma única cidade. Neste universo estão inseridas nossas comunidades educativas que traduzem em suas práticas formas próprias de pensar, de sentir e de interagir: como contemplam tantas diferenças? Como respeitam as individualidades nos espaços e tempos coletivos? O que nos une e o que nos torna únicos?

Este foi o desafio que tomamos para nós: elaborar um documento que fosse fonte e não fim, que delineasse uma unidade entre as unidades, sem uniformizá-las. Nossa intenção, reforçamos, é criar, ao mesmo tempo a identidade de um todo (Rede) e incentivar as características e particularidades de cada contexto (Unidade), responsáveis pela garantia da qualidade no atendimento às crianças. Este foi o desafio aceito por nós da DOT EI em parceria com as Coordenadorias de Educação e com a contribuição de assessorias. Tivemos como referência o cotidiano das Unidades de Educação Infantil: dedicamos os últimos meses em visitas, discussões, pesquisas, estudos, escritas e reescritas no sentido de criarmos um documento que lançasse os educadores num mergulho dentro de suas Unidades, estimulando-os a refletir sobre o cotidiano: quais são seus pontos fortes, quais são suas prioridades (enquanto indivíduos e enquanto grupos), quais suas necessidades e, principalmente, como qualificar o trabalho com a criança.

Então estamos aqui, educadores paulistanos, neste momento histórico, alguns bilhões de anos após a criação do universo e da terra, alguns milhares de anos do surgimento de nossos ancestrais, 505 anos de Brasil, 452 anos de São Paulo e 71 anos da Educação Infantil. Ponto. É aqui que estamos, não há como voltar, refazer o que foi feito, remendar o passado: o importante é considerar o processo que nos fez chegar onde estamos. E o futuro? Virá. O que temos é o presente, na verdade temos apenas o domínio deste segundo fugaz que pode, ou não, permitir uma transformação em nossas mentes, em nossas formas de ver, viver, pensar e fazer educação nesta cidade. Para viver esse presente é necessário uma imersão no universo infantil. Este documento será mais um instrumento para aqueles educadores que buscam entender as necessidades e possibilidades de expressão e aprendizagem das crianças. Este é o registro que deixamos como contribuição para a nossa história: um convite para pensarmos na educação infantil que fazemos na cidade de São Paulo.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO _____ p.11

1

**EDUCAR E CUIDAR: POR QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL
PASSOU A TRATAR DESSES DOIS CONCEITOS DE MODO INTEGRADO?** _____ p. 15

2

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO _____ p. 21

3

TEMPO E ESPAÇO PARA VIVER, CRESCER E APRENDER _____ p.29

A) ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS _____ p.36

B) ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS _____ p.38

C) ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO _____ p.40

4

**INFÂNCIA, CULTURA E BRINCADEIRA
NO CEI, NA CRECHE E NA EMEI** _____ p.43

5

**COMO AS DIFERENTES LINGUAGENS
PODEM SER TRABALHADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?** _____ p.53

A) COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO GESTUAL _____ p.61

B) A COMUNICAÇÃO VERBAL _____ p.62

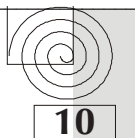
C) APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA _____ p.64

D) CRIAÇÃO PLÁSTICA E VISUAL _____ p.69

E) A DANÇA E A MÚSICA _____ p.77

PARA CONTINUARMOS A CONVERSA _____ p.83

BIBLIOGRAFIA _____ p.89



tempos e espaços
para a infância e suas
linguagens



INTRODUÇÃO

Bebês engatinham, andam, manipulam objetos, buscam aconchego, brincam de esconde-esconde com os adultos, observam com atenção e interesse outras crianças e outros bebês. Crianças um pouco mais velhas apreciam jogos de fazer-de-conta, cantam, dançam, disputam objetos, ouvem histórias, escrevem bilhetes, planejam festas, brincadeiras, fazem amigos, choram e são consoladas, e muito mais. Assim, quando olhamos as formas como a cultura tece o nosso cotidiano, vemos as crianças em suas variadas atividades. E nos CEIs, Creches e EMEIs, quais são as atividades com as quais as crianças se ocupam? Quais as experiências necessárias para que uma criança interaja e transite com confiança e autonomia num mundo tão complexo como este em que vivemos?

Em sua relação com este mundo, formado pelos costumes, linguagens, valores, relações humanas e por técnicas, as crianças, desde cedo tentam apreendê-lo e significá-lo, mediadas, direta ou indiretamente, por parceiros mais experientes como, por exemplo, o professor, que lhes assegura uma gradativa apropriação da cultura historicamente constituída. Essa experiência é essencial para que a criança também possa ser produtora de cultura, manifestando-se por diferentes linguagens.

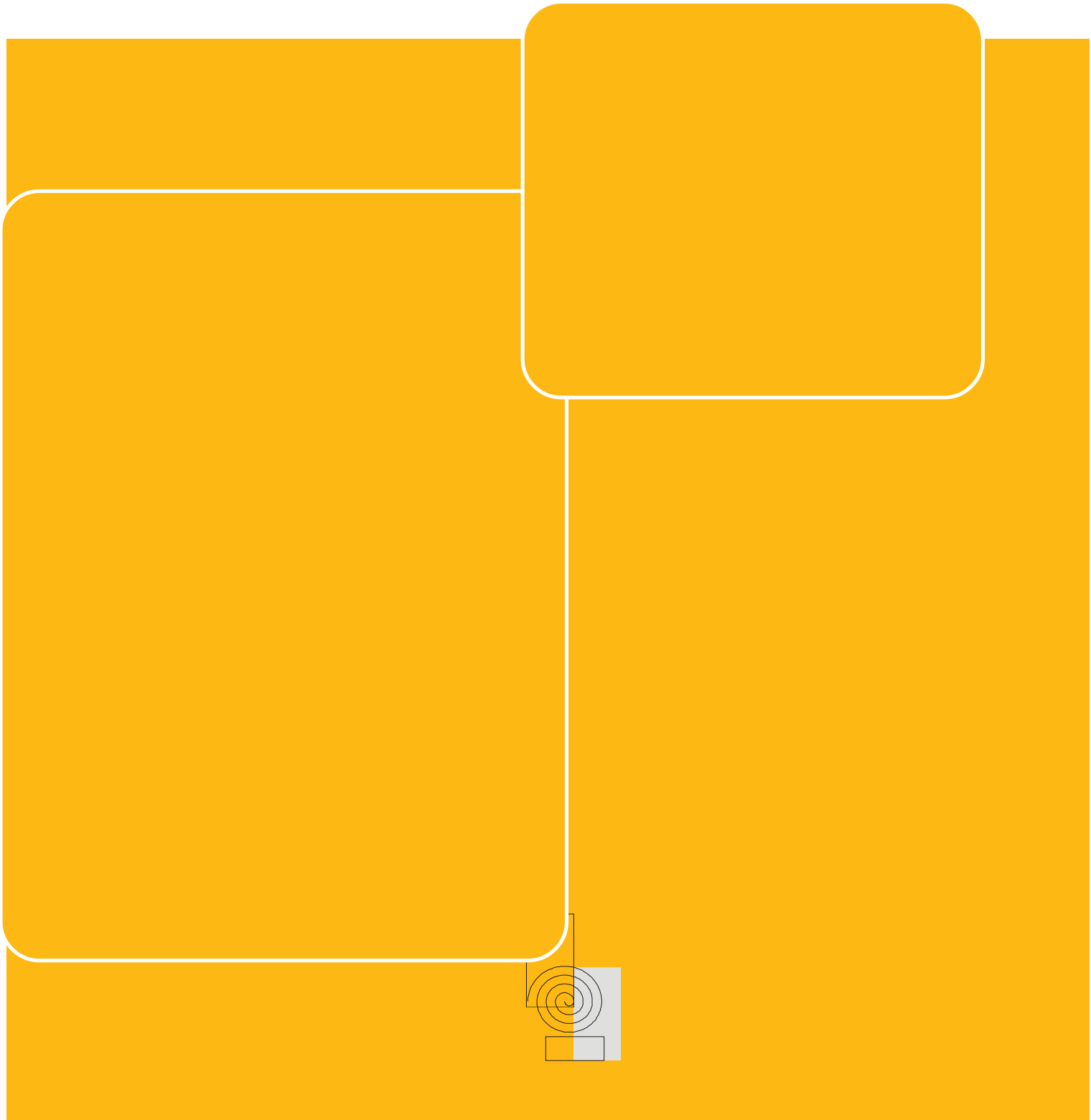
Na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e desenvolver-se, CEIs, Creches e EMEIs procuram organizar situações agradáveis, estimulantes, que ampliem as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, desde muito cedo. Nesse esforço, CEIs, Creches e EMEIs tratam de assegurar a todas as crianças o direito de ter acesso a informações que lhes ajudem a observar e a construir significações pessoais sobre o mundo e sobre si mesmas. Podem com isso compreender aspectos básicos que regem as relações entre as pessoas e satisfazer tantas outras curiosidades.



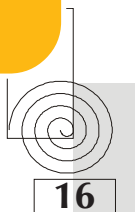
Para pensar com seu grupo!

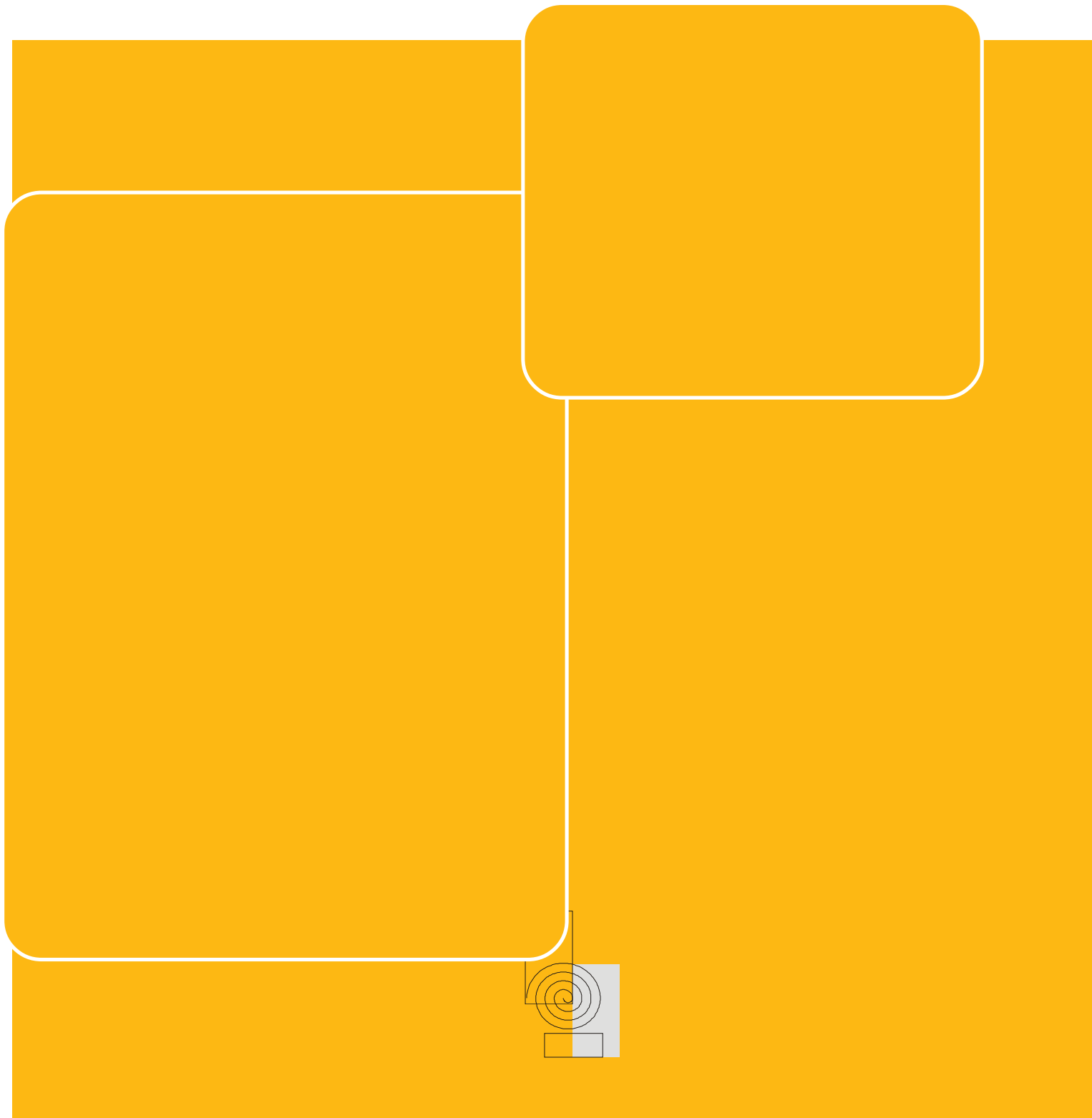
**Relações entre crianças e adultos
nas instituições de educação infantil**

- a.** Como essas relações acontecem na prática educativa dos CEIs, das Creches e das EMEIs da Rede Municipal de Ensino?
- b.** Como é o cotidiano da criança atendida nessas Unidades?
- c.** Como mediar o mergulho da criança na cultura e alimentar sua atividade criadora de novas culturas?



Educar e Cuidar:
por que a
Educação Infantil
passou a tratar
desses dois conceitos
de modo integrado?





**Educar e Cuidar:
por que a
Educação Infantil
passou a tratar
desses dois conceitos
de modo integrado?**

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação de crianças de 0 a 6 anos em creches, pré-escolas e instituições similares, como são os CEIs e as EMEIs da rede de ensino paulistana, como direito do cidadão e dever do Estado. Tal concepção também aparece no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), criando oportunidade para os educadores que trabalham na área discutirem as funções dessas instituições e suas formas de trabalho pedagógico.

A produtiva integração dos CEIs, das Creches com as EMEIs, formando o nível que a legislação chama de Educação Infantil, tem requerido que seja superada a histórica dicotomia que tem considerado a creche como um local de cuidar da criança e a pré-escola como um ambiente de educá-la. A discussão que se coloca é: *é possível cuidar sem educar*

e educar sem cuidar? Hoje, a tarefa que se propõe à educação infantil é redefinir os dois termos, integrando-os em uma só meta: mediar o desenvolvimento sócio-cultural de nossas crianças desde seu nascimento.

Cuidar não é um ato isolado, mas um conjunto de atitudes em benefício do outro. Cuidar da criança não significa somente atender suas necessidades físicas oferecendo-lhe condições de se sentir confortável em relação a sono, fome, sede, higiene, dor, embora esses aspectos devam ser atendidos com a maior eficiência possível, dado serem as crianças pequenas vulneráveis a vários riscos e doenças que podem ser previstos e controlados. O necessário trabalho preventivo ocorre pelo estabelecimento de uma parceria com as famílias na observação de sinais e detecção de sintomas ligados a alguns problemas e doenças e o encaminhamento da criança ao serviço de saúde. A prevenção

ocorre também pelo trabalho cotidiano com as crianças que leva à formação de hábitos de cuidado pessoal e pela adequada organização do ambiente do CEI, da Creche e da EMEI.

As atividades de cuidado incluem, além disso, criar um ambiente que garanta, ao lado do conforto e da segurança física, a segurança psicológica das crianças e o acompanhamento e estimulação para que explorem o ambiente e construam sentidos pessoais, à medida que vão se constituindo como sujeitos com formas de agir, sentir e pensar culturalmente determinadas, embora apropriadas de modo único e inovador.

Cuidar da criança é uma ação complexa que envolve diferentes fazeres, gestos, precauções, atenção, olhares. Refere-se a planejar situações que ofereçam à criança acolhimento, atenção, estímulo, desafio, de modo que ela satisfaça suas necessidades de di-

versos tipos e aprenda a fazê-lo de forma cada vez mais autônoma. Quando a criança percebe que está sendo cuidada, sente-se segura. Aos poucos ela vai adquirindo autonomia para tentar fazer sozinha aquilo que fazia com auxílio de alguém, até o momento em que se torna independente, cuidando de si mesma. Com a experiência, ela aprende não apenas a cuidar de si, mas também a cuidar do outro.

Já educar a criança é criar condições para ela apropriar-se de formas de agir e de significações presentes em seu meio social, formas estas que a levam a constituir-se como um sujeito histórico. Ao fazê-lo, a criança desenvolve sua afetividade, motricidade, imaginação, raciocínio e linguagem, formando um autoconceito positivo em relação a si mesma.

Uma educação que cuida da criança propõe metas valiosas a sua aprendizagem e seu desenvolvimento e, além disso, seleciona

experiências de aprendizagem socialmente relevantes e pessoalmente significativas.

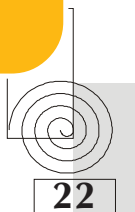
O professor educa e cuida especialmente ao acolher a criança nos momentos difíceis, ao fazê-la sentir-se confortável e segura, ao orientá-la quando necessário, ao apresentarlhe o que há de encantador no mundo da música e das artes, da natureza e da sociedade, e muito mais. Ele também cuida e educa quando promove e acolhe as interações que a criança estabelece com outras crianças e quando organiza e dá oportunidade para que elas compartilhem experiências e saberes.

Acima de tudo, o professor cuida e educa quando trabalha na perspectiva da inclusão social e garante a todas as crianças com as quais trabalha uma experiência bem sucedida de aprendizagem, inclusive com aquelas que apresentam necessidades educacionais especiais. O professor cuida e educa quando combate preconceitos e discriminações de

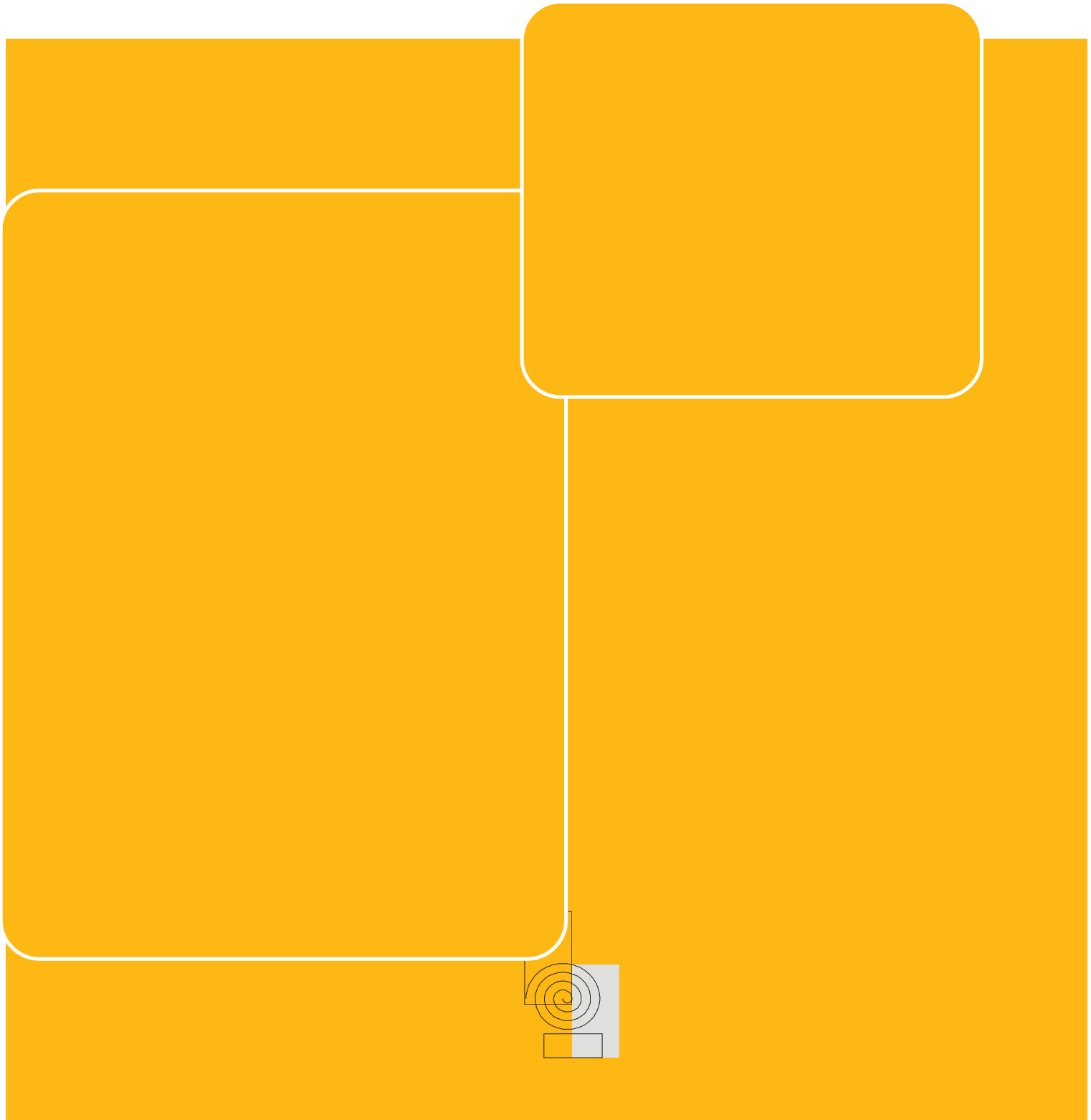
etnia, credo, cultura e condição social, fortalecendo a auto-estima de todas as crianças.

Para que o educar e o cuidar sejam traduzidos em práticas que tenham qualidade, é necessário que os professores planejem suas ações visando ajudar as crianças a ampliar as possibilidades trazidas por diferentes tradições culturais, a compreender a forma socialmente injusta como os preconceitos são construídos e alimentados, e a construir atitudes de respeito e solidariedade.

Aprendizagem e desenvolvimento



tempos e espaços
para a infância e suas
línguas



Aprendizagem e desenvolvimento

CEIs, Creches e EMEIs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, lingüística. Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e de trocas de significações a partir de linguagens diversas. Daí ser importante refletir sobre como entendemos atualmente o processo de aprender e qual é o papel do professor nesse processo.

A compreensão que se tem hoje de aprendizagem supera a fragmentação cabeça-corpo e cognição-afeto socialmente elaborada e incorporada por muitos educadores. Outras definições de aprendizagem formuladas no passado também se mostram inadequadas para explicar o que se passa com as crianças pequenas. Entendemos a aprendizagem como

uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros, infantis e adultos, nos contextos educativos.

Dados de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil (particularmente os analisados numa perspectiva sócio-histórica elaborada com base nos trabalhos de Vygotsky e Wallon, e ampliados a partir dos apontamentos trazidos pela Antropologia, Sociologia, Lingüística e outras ciências) apontam que a criança nasce com condições para interagir com parceiros mais experientes – seus pais, outros familiares, os educadores, outras crianças mais velhas - que lhe apresentam continuamente novas formas de se relacionar com o mundo a fim de compreendê-lo e transformá-lo. Ela tem voz própria e deve ser ouvida, pois é produtora de conhecimento, de cultura e de uma identidade pessoal. Por meio dos

relacionamentos que a criança estabelece, não só com os adultos, mas também com outras crianças, ela nomeia objetos, imita pessoas ou outros elementos que observou, traça desenhos, formula perguntas, elabora respostas, constantemente significando o mundo a sua volta, influenciando-o e sendo influenciada por ele.

As experiências vividas no espaço de Educação Infantil devem possibilitar à criança o encontro de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas. Nesse processo é preciso considerar que as crianças necessitam envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico, as brincadeiras, as culturas infantis. Devemos considerar também que, quando interagem com companheiros de infância, elas aprendem coisas que lhe são muito significativas e que são diversas das coisas que elas

se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas.

A organização e o planejamento de situações pelos professores e outros educadores dos CEIs, Creches e EMEIs devem considerar que a educação das crianças de 0 a 6 anos possui especificidades que não se caracterizam pelo processo ensino-aprendizagem pautado em um modelo centrado no comando único do professor, preparatório, estruturado em “disciplinas” que fragmentam o conhecimento, modelo preponderantemente cognitivista e voltado à reprodução.

Muitos educadores que trabalham com crianças pequenas costumam valorizar ações copiadas de modelos escolares tradicionais nas tarefas cotidianas que lhes propõem: atividades dirigidas usando apenas papel, tinta e lápis. Eles conhecem apenas o modelo de organização do ambiente para ações centradas no professor e por ele controladas e acreditam

que elas têm maior resultado pedagógico. Uma coisa é certa: se as interações das crianças se concentrarem apenas no professor por várias horas, ele sairá cansado dos CEIs, Creches e EMEIs e as crianças terão poucas oportunidades de estabelecer interações com os companheiros, fator vital para seu desenvolvimento.

A concepção descrita corresponde a fragmentos de um modelo de educação escolar construído no passado para orientar o ensino de crianças mais velhas e de adolescentes. Ela persiste no imaginário e orienta a prática de muitos professores que desconhecem outras formas mais adequadas de organizar situações de vivência, aprendizagem e desenvolvimento para as crianças pequenas, particularmente quando se trata de bebês.

Aprender deve ser uma experiência significativa para a criança e deve também integrar o que ela já conhece com aquilo que

é novo para ela. As experiências, vivências, saberes e interesses infantis são pontos de partida para que novos conhecimentos sejam por ela apropriados em situações que lhe despertem o interesse frente ao inexplorado, ao desconhecido, ajudando-a a descobrir o desejo envolvido na investigação. Isso se dá conforme parceiros mais experientes apresentam recursos, sugestões, explicações, perguntas, apoios emocionais que interagem com os motivos, os saberes e as capacidades das crianças. Dá-se, também, quando a criança, mesmo sozinha ou com parceiros de sua idade utiliza formas já vividas com parceiros adultos na exploração do ambiente e na construção de significações.

As crianças se apropriam do patrimônio cultural de seu grupo social e têm acesso a itens significativos da produção histórica e cultural da humanidade, à medida que o professor garanta no cotidiano do CEI, da

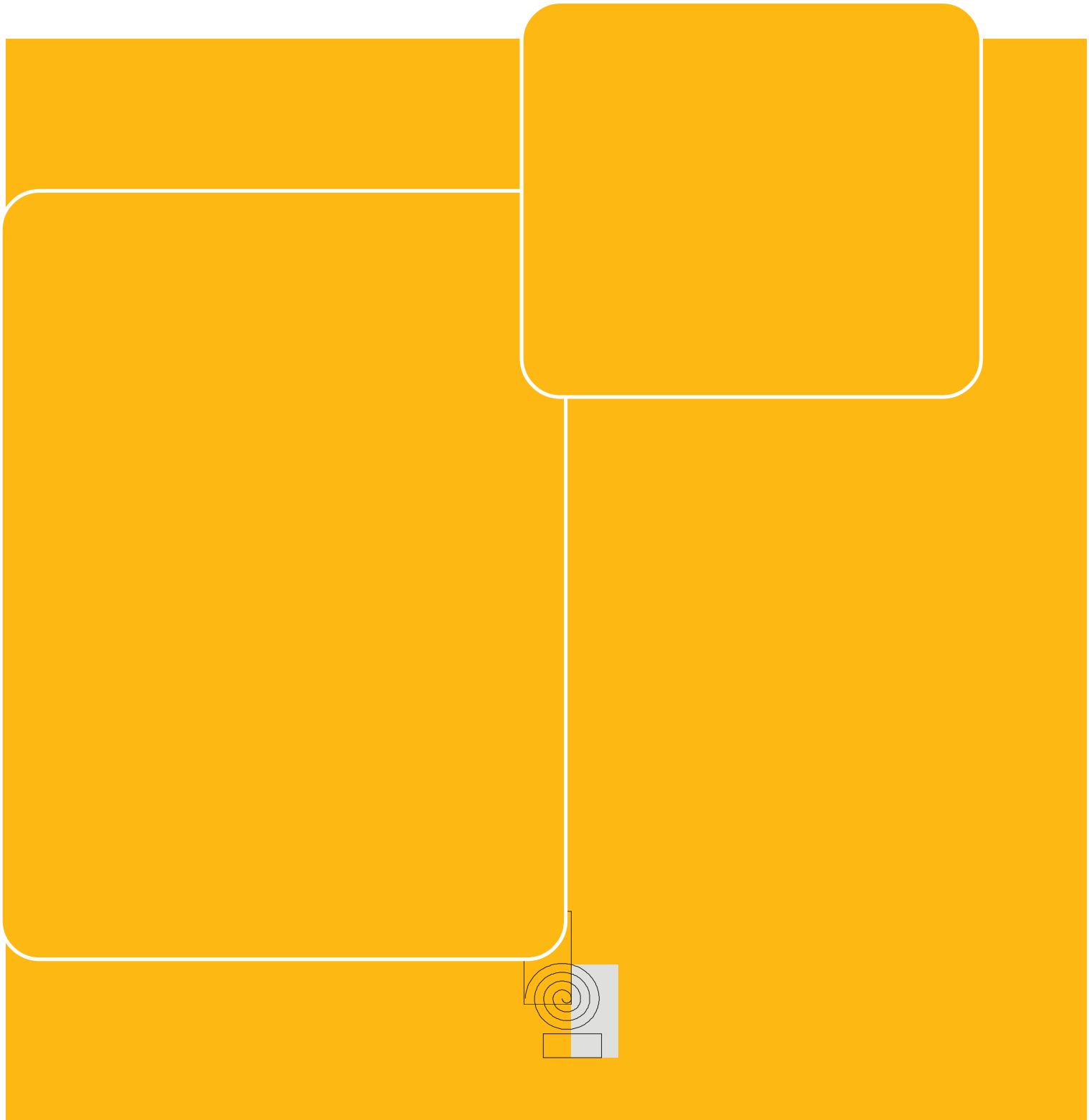
Creche e da EMEI que elas vivenciem diferentes situações nas quais tenham constante oportunidade de escolha, exercitem sua autonomia e conheçam as próprias necessidades, preferências e desejos ligados à construção do conhecimento e do relacionamento interpessoal.

A concepção apresentada nos remete a pensar na própria organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil no que se refere aos tempos, espaços e atividades nas quais as crianças se inserem.

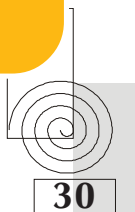
Para pensar com seu grupo!

Concepções de infância e aprendizagem

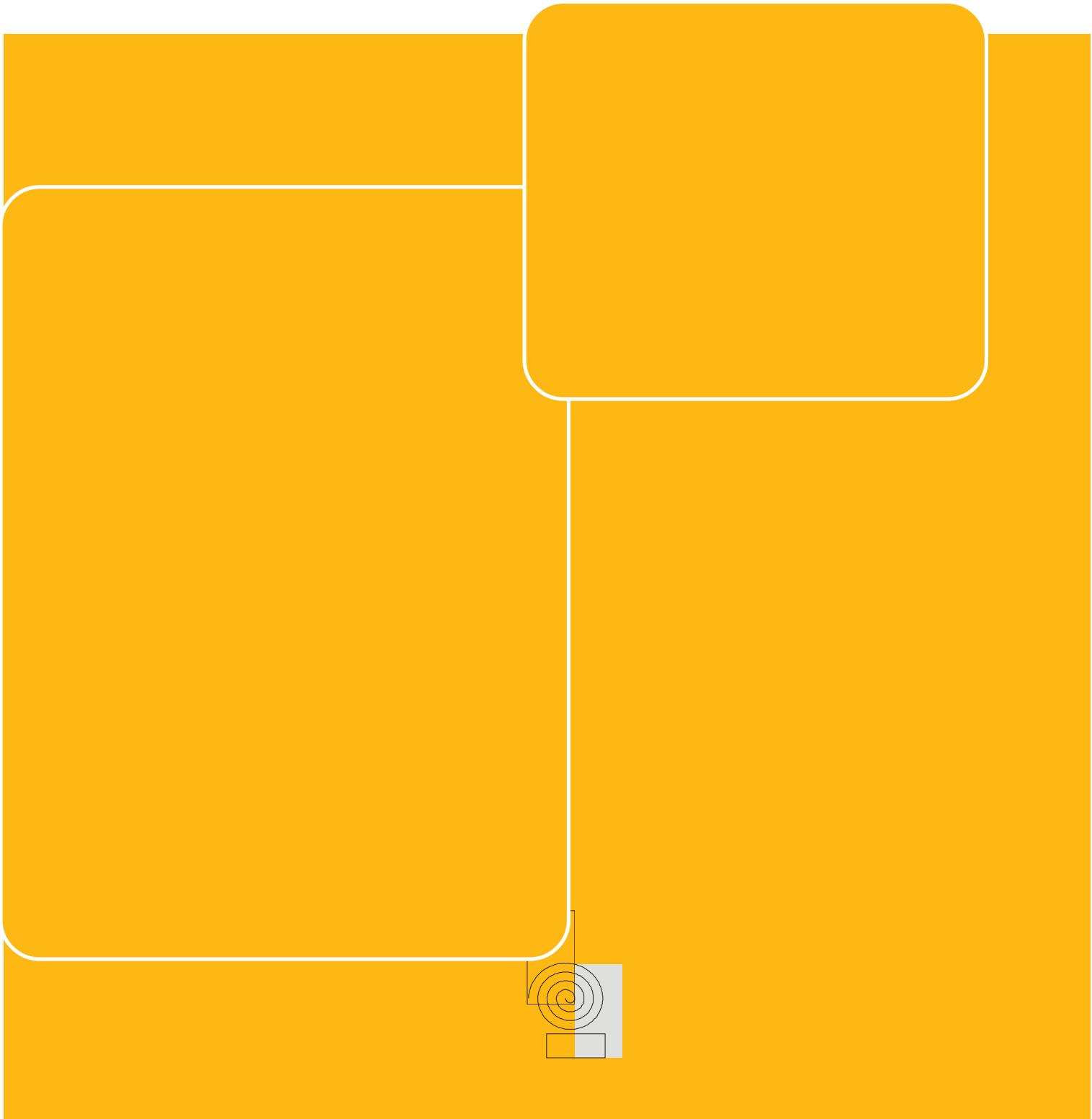
- a.** Como entendemos a interação das crianças?
- b.** Deixar que as crianças ocupem um determinado espaço é suficiente para que as interações e as aprendizagens ocorram?
- c.** No CEI, na Creche e na EMEI as crianças estão tendo oportunidade de explorar o ambiente, de levantar hipóteses, de trocar informações e de construir conhecimentos?
- d.** Como garantir a espontaneidade das crianças e não confundi-la com práticas improvisadas, sem intencionalidade?



Tempo e espaço para viver, crescer e aprender



tempos e espaços
para a infância e suas
línguas



Tempo e espaço para viver, crescer e aprender

Planejar o currículo vivido na Educação Infantil – que se faz ouvindo as crianças (com seus saberes e motivos, aqui incluindo também os bebês que são “ouvidos” de modo próprio) e também os pais - envolve prever condições para a ocorrência de situações de exploração que ofereçam à criança condições para que ela se construa como sujeito que se emociona, pensa, imagina, fabrica coisas. Tais situações podem envolver momentos coletivos em que todas as crianças participem da mesma vivência, momentos de trabalho diversificado realizado por grupos que as elegem segundo seus motivos e condições pessoais, e também momentos em que a privacidade de cada criança seja garantida e ela possa apenas relaxar, ou imaginar, ou explorar o entorno.

Nas interações criadas nesses momentos, as crianças põem à prova seus saberes ou significações e podem ampliá-los. No entanto, é preciso lembrar que agrupar as

crianças em um mesmo espaço não garante a qualidade das interações infantis. Essas são mais prolongadas, interessantes, criativas e criadoras de novas formas de agir, quando o professor organiza as vivências propostas, os tempos, os espaços/ ambientes e disponibiliza materiais diversos. Todos esses elementos servirão como recursos para as crianças agirem e aprenderem.

A oferta de materiais variados e sempre acessíveis às crianças e a organização de ambientes de forma confortável e orientadora das ações infantis favorecem o desenvolvimento da autonomia nas suas escolhas e a participação delas em várias atividades em um mesmo dia.

Para pensar com seu grupo!

Ambientes nos CEIs, Creches e EMEIs

- a. Os espaços utilizados pelas crianças são atraentes e contam com materiais que possibilitam à criança explorar o entorno, interagir com diferentes parceiros, dispor de momentos de privacidade?
- b. O ambiente é confortável, em especial, para as crianças que passam muitas horas na instituição de educação infantil?
- c. As situações que o professor oportuniza são desafiadoras?
- d. Todas as crianças estão envolvidas na mesma atividade todo o tempo ou há momentos para atividades diversificadas?
- e. A criança pode interagir com companheiros de diferentes idades?
- f. São organizadas filas? Para quê? Por quê? Quanto tempo elas duram? São consideradas momentos de organização dos grupos ou de restrição?
- g. A partir de que idade as crianças são estimuladas a comerem sozinhas? Elas podem se servir do alimento?
- h. As crianças brincam com frequência? De quê? Com quais materiais elas brincam?
- i. O pátio ou outro espaço externo é usado com frequência? Para que tipo de atividade?

A noção de “ambiente”, contudo, extrapola os muros do CEI, da Creche ou da EMEI. O espaço físico dessas unidades educacionais não se resume apenas a sua metragem, insolação, topografia, mas ele precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos procurando atender suas necessidades e exigências nos momentos programados ou imprevistos, individuais ou coletivos.

O ambiente, inclusive, pode estender-se à rua, ao bairro e à cidade. Constitui assim uma variável decisiva da proposta pedagógica e um elemento fundamental na realização do projeto pedagógico da unidade educacional, devendo ser continuamente planejado e reorganizado por todos que nela atuam direta ou indiretamente.

A arquiteta brasileira Mayumi Sousa Lima, que trouxe importantes contribuições ao estudo dos ambientes escolares, apontou-nos que: “não existem espaços vazios de significados... O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão”.

(SOUSA LIMA, 1989, p.30)

O ambiente é constituído pelos modos como se organizam:

- a. os espaços, dando a eles o estatuto de lugares para crescer e aprender;
- b. os objetos e demais materiais, instrumentos necessários aos tantos fazeres e inventos infantis.
- c. os tempos das tantas propostas que são apresentadas às crianças e das ações que elas mesmas criam e recriam.

Os diferentes ambientes dos CEIs, das Creches e das EMEIs devem ser organizados de modo a propiciar às crianças oportunidades para ampliar suas experiências no mundo da natureza e da cultura, produzir novas significações e renovar sua cultura. Para tanto, faz-se necessário superar o modelo pedagógico centrado no adulto e construir:

1. um ambiente aberto à exploração do lúdico;
2. lugares onde crianças e adultos possam se engajar em atividades culturais cujos aspectos cognitivos, estéticos e éticos sejam continuamente re-significados;
3. um cotidiano que integre uma postura de cuidado à educação, traduzindo em ações os Direitos da Criança;
4. uma atmosfera de tolerância, respeito e curiosidade para com as culturas locais, as famílias, suas comunidades e seus modos próprios de viver.

Nessa organização participam as crianças e os educadores, pois é pelo relacionamento desses atores que o espaço ganha cores e sons, cheiros e sabores, objetos e memórias.

A.

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

A Infância, quando vivenciada nos ambientes da Educação Infantil, reflete um tempo de experiências educativas seguras, afetivas e estimulantes, promotoras de mudanças e ampliação de suas capacidades de fazer, sentir, pensar e usar diferentes linguagens. A criança guarda em sua memória essas experiências como parte de sua história. Sua aprendizagem acontece pela mediação dos elementos encontrados no ambiente em que ela está incluída, particularmente pela ação mediadora daqueles que com ela se relacionam, sejam eles adultos ou crianças.

O espaço precisa ser cuidadosamente preparado de modo a contemplar:

- a. a segurança e o acolhimento da criança;
- b. a superação de obstáculos (locais perigosos) e a promoção de desafios para a sua exploração;
- c. a gama de interesses e conhecimentos dos bebês e das crianças maiores;
- d. a presença das produções infantis e todas as demais marcas da infância nas mais diversas formas de expressão na composição estética do ambiente;
- e. a multifuncionalidade dos espaços e a acessibilidade de materiais para as crianças nas diferentes idades;
- f. a diversidade das propostas para a qual ele pode ser ambientado: momentos coletivos, em grupo ou individuais;
- g. a ocorrência de interações sociais prolongadas e criativas e espaços para cada criança ter privacidade;
- h. a presença de objetos que permitam à criança ter contato com elementos de outras culturas e o convívio com uma diversidade maior de valores estéticos;
- i. a visibilidade do espaço exterior;
- j. o contato com o meio externo e os elementos da natureza necessários à saúde e à qualidade de vida.

B.

ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS

Objetos e materiais existentes no ambiente servem de recurso para a criança explorar, interagir. O tipo, o número e a variedade dos objetos – brinquedos diversificados e em número suficiente, livros, vestimentas - a forma com que eles e os materiais se dispõem no ambiente pode auxiliar ou dificultar a autonomia da criança na realização de seus projetos, ações, idéias e invenções. Um livro em uma estante inacessível é invisível para a criança pequena. Objetos de difícil manuseio escapam de sua exploração e investigação. Mesas, cadeiras, pratos e talheres inadequados desestimulam a boa alimentação. Assim, até mesmo a escolha e a organização dos materiais são objetos de planejamento.

O planejamento do trabalho das crianças com diferentes linguagens deve atender aos seguintes critérios em relação aos materiais:

- a. disponibilidade dos materiais necessários à expressão nas diferentes linguagens: objetos produtores de sons, materiais para desenhar, pintar, moldar, colar;
- b. acessibilidade e segurança dos materiais necessários ao movimento em suas diversas possibilidades: rolar, arrastar, puxar, empurrar, subir, chutar, equilibrar, acalantar, saltitar, abaixar, utilizar força, curvar, andar na ponta dos pés;
- c. equilíbrio entre oferta de brinquedos convencionais – tanto para o faz-de-conta como para os jogos de mesa – e de materiais menos estruturados;
- d. acessibilidade da criança aos CDs de música, aos livros e outros portadores de escrita, bem como a outros bens culturais.

C.

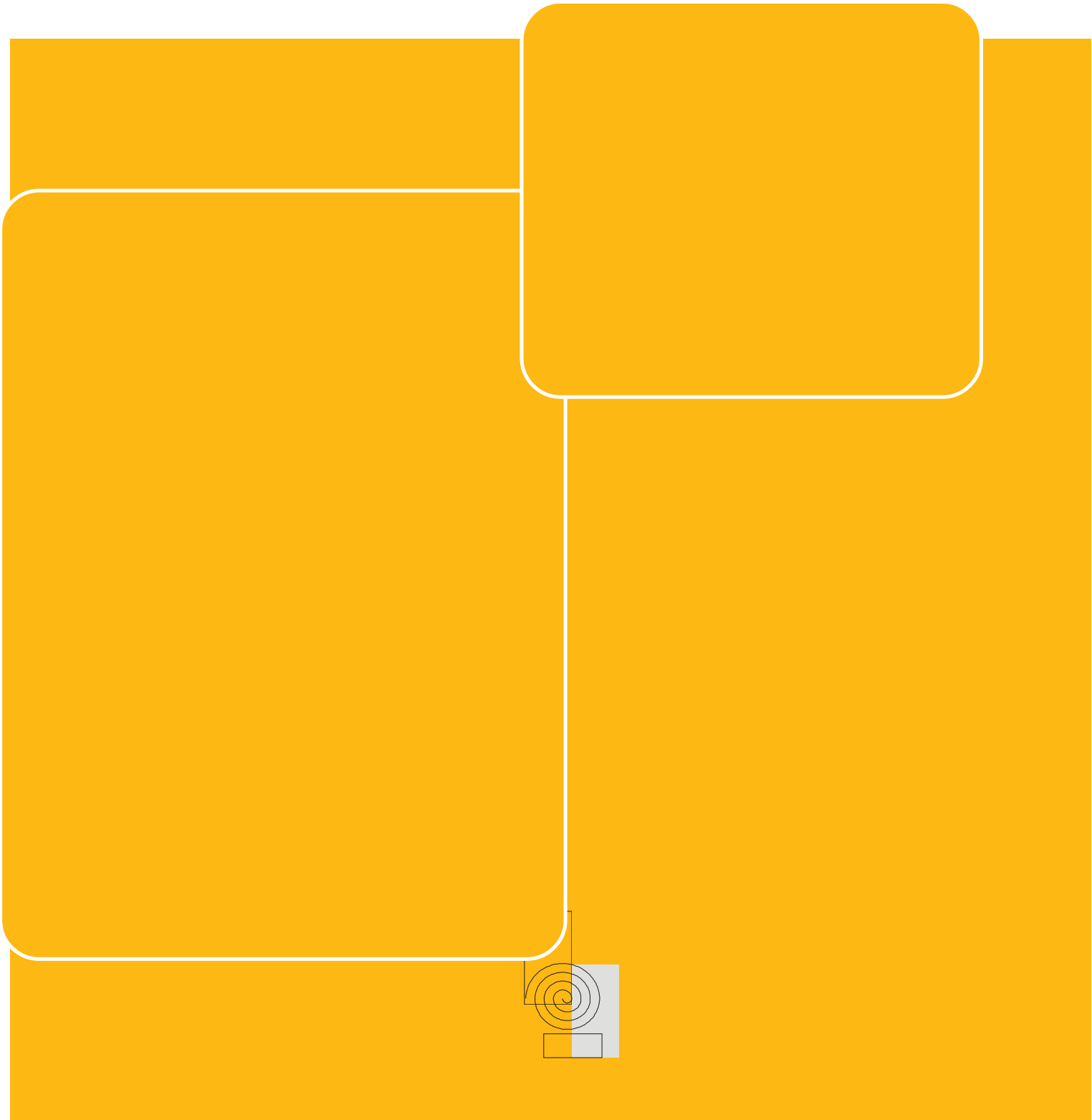
ORIENTAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

Com relação ao tempo vivido nos CEIs, Creches e EMEIs, há que se problematizar a existência de longas esperas de crianças e bebês em filas, nos berços, nos momentos introdutórios à entrada e saída diária; espera para uso do banheiro ou para ter as fraldas trocadas; para se iniciar as refeições, entre outros. As filas, incorporadas nas práticas cotidianas como uma forma de organizar o deslocamento das crianças, precisam ser revistas, pois, como se apresentam, estão descoladas das práticas sociais e representam mais uma necessidade de controle dos adultos do que uma das formas possíveis de se organizar os deslocamentos das crianças. Na ausência do planejamento de propostas mais interessantes com as quais se ocupar, as crianças acabam ultrapassando limites colocados pelos adultos, aumentando os episódios de mordidas e brigas. Reduzir o tempo de espera e qualificar o tempo de atividades – orientadas pelos adultos ou não – pode resolver alguns dos problemas que tanto incomodam os educadores da infância.

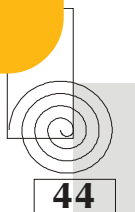
O tempo em uma instituição educativa deve ser vivido de modo a aproveitar as oportunidades de aprender e se desenvolver plenamente, de ter experiências diversificadas que não seriam possíveis no ambiente doméstico ou em nenhum outro espaço que não mediado por adultos responsáveis pelas aprendizagens e desenvolvimento de crianças, nas diferentes faixas etárias.

Em relação ao tempo, é preciso planejar as atividades atendendo aos critérios de:

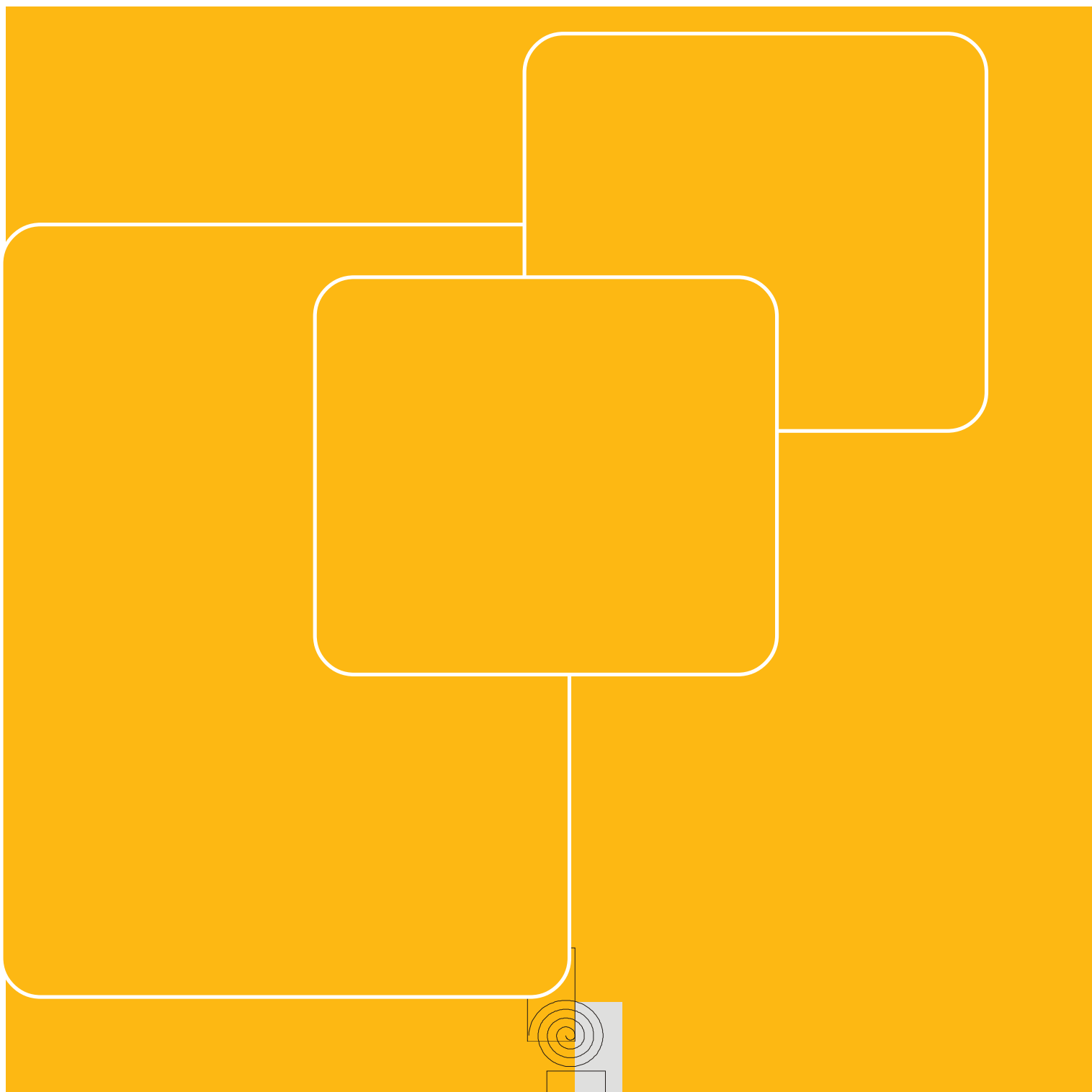
- a.** equilíbrio entre tempo de envolver-se em atividades por conta própria, construir algo em conjunto, dedicar-se a atividades mais espontâneas e envolver-se em situações dirigidas pelo professor;
- b.** variedade, diversidade e regularidade das atividades ao longo do tempo, criando oportunidades para uma maior familiaridade com algumas delas e apropriação de conhecimentos pelas crianças;
- c.** atratividade, que pode se caracterizar como um convite à criança para interagir com seus pares.



Infância, cultura e brincadeira nos CEIs, Creches e EMEI s



tempos e espaços
para a infância e suas
linguagens



Infância, cultura e brincadeira nos CEIs, Creches e EMEIs

Brincar é uma atividade essencialmente humana, principal modo de expressão da infância. É marcada por um diálogo que o ser humano estabelece consigo próprio, com o outro ou com um ou mais objetos, não se restringindo, então, somente às brincadeiras orientadas ou aos jogos de regras. É a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar sua experiência e criar cultura. Brincando, a criança se humaniza e se constitui como sujeito histórico-social.

Brincar, para a criança, é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente e revela experiências que envolvem os sentidos de modo a favorecer que o mundo ganhe sentido e significados próprios para a criança.

A forma como se organizam, inventam, conversam, criam papéis, transformam os cenários é um modo particular de instaurar

uma nova realidade e novos contextos e, portanto, um novo mundo repleto de sentimentos e expressividade.

A criança como ser “brincante” (GUIMARÃES, 2003, p.73) não brinca por ter uma “energia excedente” (SHILLER e SPENCER apud GUIMARÃES, 2003, p.73), tampouco para relaxar ou como forma de recreação, em que regras inventadas e dirigidas pelos adultos podem enfatizar um desejo de domínio e competição. A brincadeira para as crianças possui sentido próprio, portanto, o ato de brincar deve ser preenchido pelo prazer e pelo divertimento, de forma espontânea e criativa.

O aspecto lúdico de que tanto falamos não está presente somente nas brincadeiras, mas no jeito de a criança pensar e representar o que conhece, fazendo diversas conexões com o que está vivendo e aprendendo sobre o mundo, os objetos, as pessoas e suas relações com o outro. Desta forma, o papel

do professor na instituição de Educação Infantil é fundamental. O educador se faz presente como observador e organizador das brincadeiras e jogos que as crianças gostam e conhecem. Outro aspecto da tarefa do educador é ampliar o repertório das brincadeiras e incrementar, cada vez mais, o conhecimento e a elaboração das mesmas, pois, quanto mais as repertoriamos, mais ricas serão suas experiências.

Brincar, como a principal linguagem da infância, compreende práticas que envolvem jogos, brinquedos e brincadeiras que garantem o direito às crianças de se comunicarem e interagirem.

Para pensar com seu grupo!

Brincar na infância

- a. Que espaço o brincar ocupa em nossa sociedade?
- b. Como se manifestam as brincadeiras em nossa comunidade?
- c. Qual a real importância do brincar para os educadores de sua Unidade Educacional? Como essa importância se traduz no cotidiano?
- d. Como são organizadas as brincadeiras? Quem as organiza? Quando isso acontece?
- e. Os educadores de sua Unidade brincam com as crianças? Em que momentos? Como acontece essa brincadeira?
- f. Que espaço os brinquedos industrializados ocupam no cotidiano da Unidade? Qual é o espaço para a construção de engenhocas e para a invenção de brinquedos?

A brincadeira constitui um contexto onde se produz um tipo de comunicação rica em matizes e que possibilita às crianças indagar sobre seus próprios pensamentos e pôr à prova seus conhecimentos no uso interativo de objetos e conversações. O jogo simbólico, ou de faz-de-conta, é governado por regras (as da imaginação), o que limita as crianças e, ao mesmo tempo, as libera, ou seja, ajuda-as a dominar impulsos imediatos e a controlar-se. Seu aspecto único é a criação de uma situação imaginária que tem que se articular com as limitações colocadas sobre as possíveis ações que ocorrem no jogo. Ao criar uma atividade imaginária e nela agir, a criança usa os elementos pré-determinados do espaço vital, embora de um modo diverso do pré-determinado, para criar algo diferente. Assim, no jogo simbólico, a criança recombina elementos perceptuais, cognitivos e emocionais, cria novos papéis para si mesma e reorganiza cenas ambientais. Não é apenas

reprodução do que já existe, mas oportunidade para a construção do novo.

Por essas e outras razões espera-se que a brincadeira infantil ocupe lugar privilegiado nas rotinas dos CEIs, das Creches e das EMEIs. Isso requer superar a concepção de muitos educadores de que o tempo de brincar nas instituições de educação infantil é uma exceção à norma do trabalho, ou uma atividade para preencher o tempo de espera, ou um prêmio em caso de bom comportamento: *“se vocês não fizerem fila, não irão ao parque,* adverte o adulto. Em vez de mediar as ações, criar propostas mais lúdicas, organizar espaços e materiais, o adulto comumente assume o papel de fiscal da ‘desordem’, pedindo silêncio à exaustão” (WAJSKOP, 2001:58).

O tempo de brincar, para a criança, “não é o tempo dos relógios, não é o tempo planejado, não é o tempo consciente. É simplesmente um tempo especial e precioso” (FRIEDMAN, 2000). Isso significa, entre outras

coisas, assumir que a criança brinca no seu dia-a-dia, não apenas nos minutos destinados ao parque, o que vai exigir do professor um planejamento que considere o caráter essencialmente lúdico das vivências infantis.

A organização do ambiente para ampliar a ocorrência das brincadeiras infantis nos CEIs, nas Creches e nas EMEIs e torná-las mais criativas, significativas, deve envolver os seguintes aspectos: materiais disponíveis, os tempos e espaços para brincar, as interações infantis.

OS MATERIAIS DISPONÍVEIS PARA A BRINCADEIRA DEVEM:

- a.** Ser bastante diversificados e flexíveis – brinquedos (convencionais, industrializados e artesanais) e materiais não estruturados (papelão, tecidos, pneus e outros materiais re-aproveitáveis), favorecendo as invenções infantis;
- b.** Incluir fantasias e adereços que possibilitem às crianças viverem diferentes papéis;
- c.** Contar com a presença de objetos da própria cultura, incluindo diferentes portadores de textos.

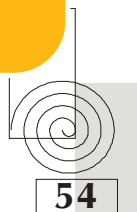
PARA ORGANIZAR CONDIÇÕES PARA AS BRINCADEIRAS ACONTECEREM, É NECESSÁRIO QUE O PROFESSOR:

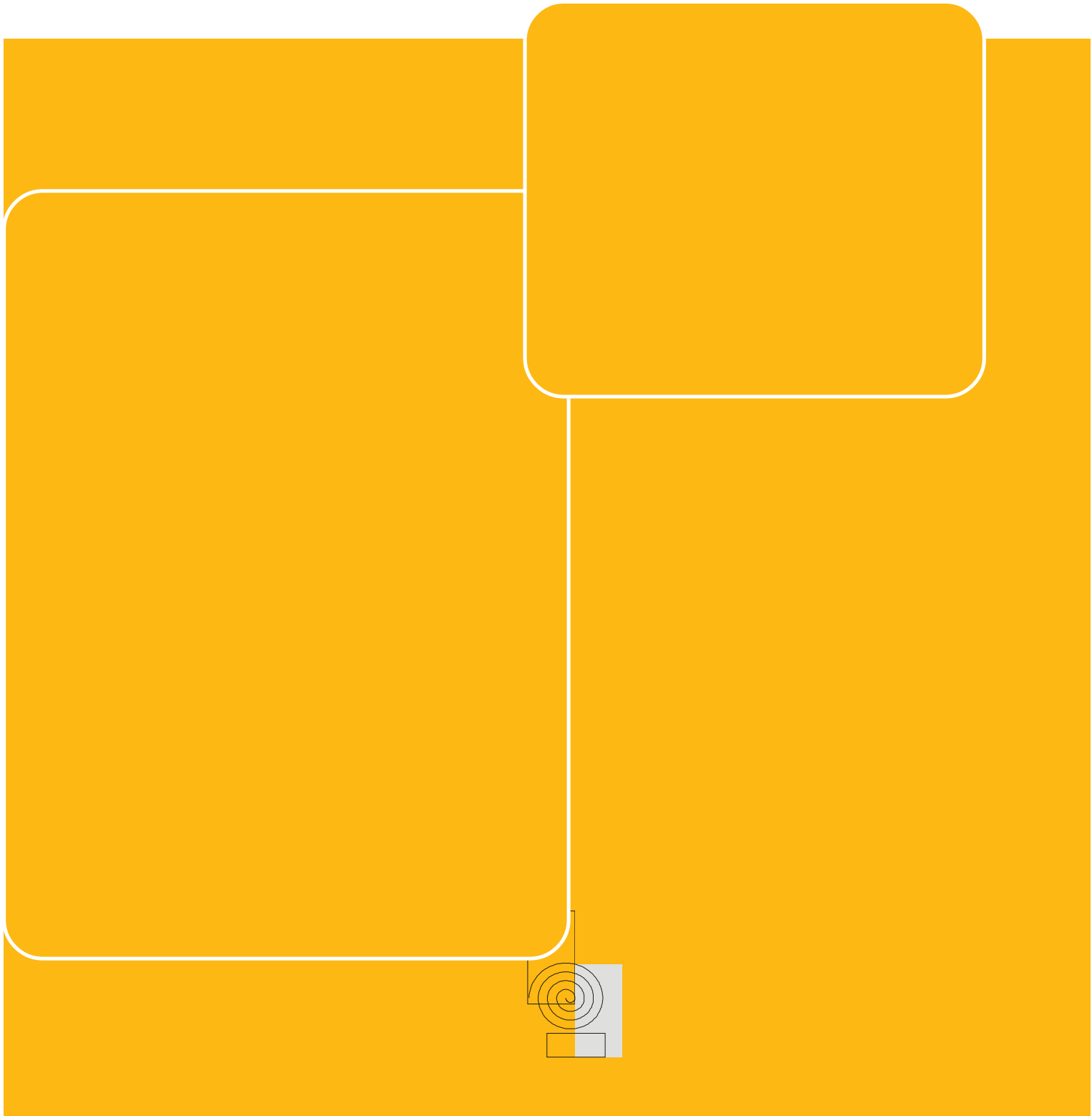
- a.** Garanta oportunidade para a criança poder brincar isoladamente e em grupos, com parceiros da mesma idade e de idades diferentes (não apenas os da sua própria turma), de forma livre e dirigida, com a participação do professor ou não, a depender das iniciativas infantis;
- b.** Incentive a autonomia das crianças na organização de materiais, criação de cenários, enredos e papéis para brincar, participe das brincadeiras e faça a mediação dos conflitos desencadeados, sobretudo quando se trata de bebês e crianças menores.

REFERÊNCIAS PARA PLANEJAR TEMPO E ESPAÇO PARA BRINCAR:

- a.** As brincadeiras e outras atividades lúdicas, sempre que possível, devem ser estendidas aos diversos espaços da instituição e ocorrer no interior do prédio (salas, galpão, refeitórios, banheiros), na parte externa (parques, tanque de areia) e para além dela, como no campinho gramado ou praça vizinhos ao CEI, Creche ou EMEI;
- b.** A ampliação do repertório de brincadeiras e as possibilidades de brincar, além do faz-de-conta, deve ser assegurada, ao longo do tempo: jogos de regras, brincadeiras cantadas, tabuleiros entre outros;
- c.** As brincadeiras vividas devem ser assunto, entre professores e crianças, tanto nas rodas de conversa como nas situações comunicativas informais.

Como as diferentes linguagens podem ser trabalhadas na Educação Infantil?





Como as diferentes linguagens podem ser trabalhadas na Educação Infantil?

Para melhor conhecer a criança é preciso aprender a vê-la. Observá-la enquanto brinca: o brilho dos olhos, a mudança de expressão do rosto, a movimentação do corpo. Estar atento à maneira como desenha o seu espaço, aprender a ler a maneira como escreve sua história.
(MOREIRA apud MORAES DIAS, 2003, p. 237)

Antes de ser uma necessidade individual, a apropriação da linguagem é uma necessidade criada no coletivo, nas relações que permeiam a vida das crianças, desde o nascimento. Por isso, podemos dizer que falar, ler, ouvir e contar histórias são modos muito especiais de cuidar da imaginação, da inteligência, dos afetos, das relações e das memórias das crianças. De modo bastante singular, cabe ao professor alimentar nas crianças novos desejos, necessidades e interesse pelo conhecimento, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força

da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Por isso, CEIs, Creches e EMEIs também devem considerar em seus planejamentos ações que garantam que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens.

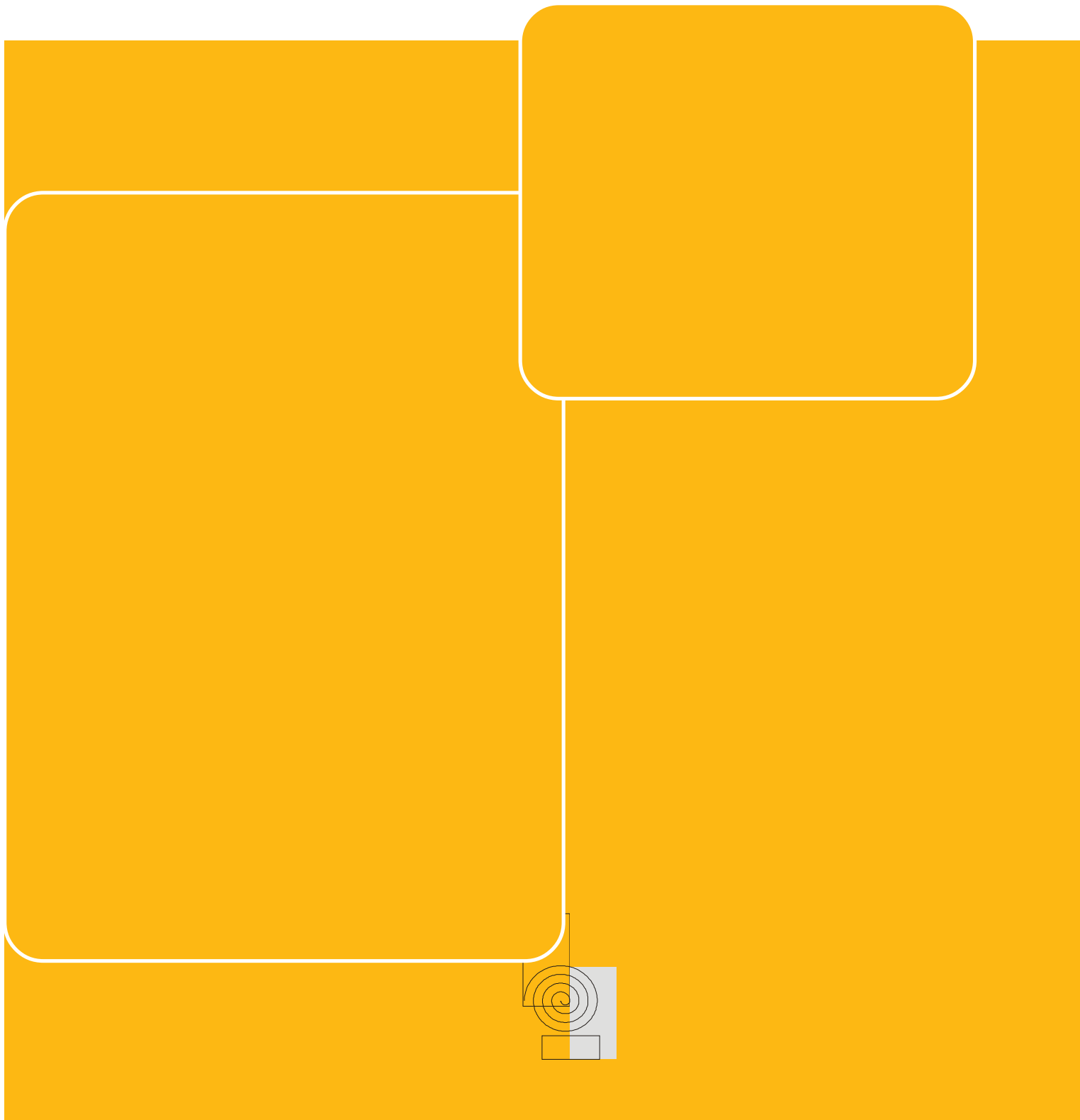
Para a criança, as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, as garatujas são expressões do gesto ao mesmo tempo em que já se delineiam em combinação de linhas e cores. Nas cirandas ou nas brincadeiras cantadas, a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos, ao mesmo tempo em que brinca com as palavras. Quando se envolve em estudos sobre a natureza, sobre os homens em sociedade e as notícias do cotidiano, a criança elabora suas capacidades lingüísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo. Por esse motivo, ao planejar

o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas, sim, contextualizadas, a serviço das interações, da criação e da expressão infantil, da curiosidade por conhecer-se e conhecer o mundo, portanto, de significativas aprendizagens.

O computador, por exemplo, não pode ser um instrumento com fim em si mesmo: deve ser considerado como mais uma ferramenta para ampliação dos conhecimentos, possibilitando a todos os envolvidos na ação pedagógica exercitarem outras formas de escrever, ler, desenhar, ver códigos e imagens, divertir-se, pesquisar e se comunicar. Além disso, possibilitar às crianças condições de aprendizagens através da linguagem digital, promovendo um permanente diálogo com o mundo, é também considerá-las sujeitos sociais e de direitos, participativos e críticos.

É importante reconhecer o quanto as

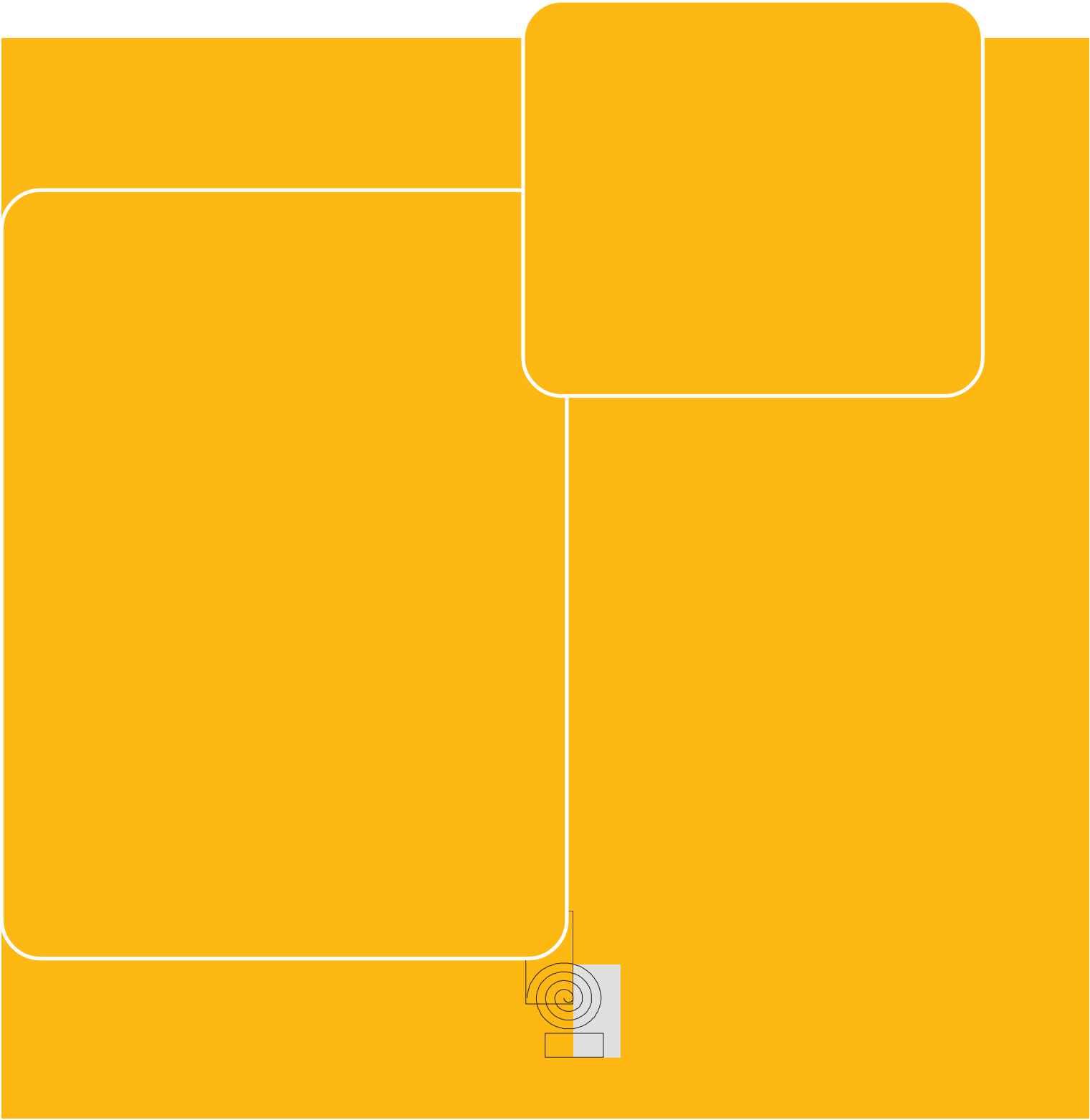
diferentes linguagens da nossa cultura, como a música, a arte, a dança, o desenho e a literatura são apropriados, de modo singular, por todas as crianças, incluindo as com necessidades educacionais especiais, tais como crianças surdas ou cegas. Estas, por terem acesso à literatura e às obras de arte; aquelas, por se expressarem através da percepção da música.



Para pensar com seu grupo!

A presença das linguagens e produções infantis no dia-a-dia das instituições educativas

- a. No CEI, Creche ou EMEI, as situações planejadas para o avanço das formas de comunicação e expressão infantis oferecem desafios às crianças? De que tipo?
- b. Quais avanços essas situações planejadas promovem para as crianças?
- c. Qual é o valor dado às diferentes linguagens na gestão do tempo educativo no CEI, Creche ou EMEI?
- d. Quanto tempo as crianças têm para conversar, brincar, desenhar, pintar? Qual é a frequência e a periodicidade dessas ações? O que determina essa organização no tempo?
- e. Tal frequência e periodicidade são favoráveis à apropriação de procedimentos de uso das diferentes linguagens?
- f. Como a comunidade se relaciona com as manifestações e produções realizadas pelas crianças?
- g. Qual o espaço reservado por seu CEI, Creche ou EMEI para as mostras das criações infantis nas diferentes linguagens?



A.

COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO GESTUAL

O movimento humano constitui-se em linguagem que possibilita às crianças atuar no ambiente e significá-lo. Desde o nascimento, a criança desenvolve seu corpo e os movimentos que com ele pode realizar:

1. locomove-se com ele, arrastando, rolando, engatinhando ou andando, correndo, pulando, girando ou saltando;
2. assume posturas e se comunica por gestos e expressões faciais;
3. controla seu próprio corpo e seus gestos, manuseios e posturas corporais, processo fundamental para a construção da identidade, autonomia e independência.

É por meio dos gestos que a criança manifesta suas primeiras intenções comunicativas. A primeira linguagem que a criança pequena tem contato é marcada, sobretudo, pelos gestos e expressões faciais e corporais dos adultos que se relacionam com ela. O tempo que dedicamos aos bebês e

compartilhamos com eles significações - quando os ninamos, pegamos no colo, damos banho, alimentamos, conversamos com eles, oferecemos objetos e brincamos de esconder, organizamos os espaços, fazemos caretas, brincamos com sons e gestos - é uma ocasião para a apropriação da linguagem. Este contato dá espaço para as iniciativas de comunicação, que se inicia pela imitação: ao observar os gestos, sons e expressões dos adultos e das crianças que os cercam, nas relações cotidianas de cuidado, os bebês vão significando e apropriando-se da fala.

Ao imitar e criar movimentos, as crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Contudo, é importante ressaltar que a função expressiva não é exclusiva do bebê. Ela continua presente nas crianças maiores e mesmo na idade adulta nos mais diferentes contextos de expressão: no faz-de-conta, na dança, no teatro e nos jogos de improvisação e em outras manifestações que colocam em destaque o corpo e o movimento. Por tudo isso, são importantes os momentos nos quais os adultos podem interagir com os bebês, criando com eles brincadeiras de imitar caretas, sons, movimentos.

B.

A COMUNICAÇÃO VERBAL

A fala representa em nossa cultura uma das mais importantes possibilidades de comunicação. Ao falarmos com as crianças, fazemos uso do nosso repertório lingüístico de forma contextualizada e legitimada pela própria cultura. Por isso, constitui-se uma importante orientação para qualquer trabalho que se pretenda fazer a partir desta linguagem, a utilização com as crianças da mesma linguagem que os adultos usam em suas vivências comunicativas, orientadas por diferentes usos e funções. Não se deve falar com os bebês e demais crianças usando apenas palavras simples ou frases curtas, ou traçar seqüências orais ordenando-as de acordo com sua complexidade: letras, sílabas e palavras. Os usos e funções da comunicação, tal como se apresentam em nosso meio, é a referência também para as situações que ocorrem na instituição. Na medida em que as crianças participam de situações comunicativas com muitos parceiros, têm a possibilidade de ampliar seu repertório, expressar idéias, sentimentos, desejos e necessidades.

As diferentes situações criadas no CEI, na Creche e na EMEI são oportunidades para a criança apropriar-se de formas culturais de perguntar, contar um caso, justificar uma ação, fazer um pedido, trazer um argumento, narrar uma história, dentre outros usos da língua. Quando a criança fala, ouve, elabora enredos próprios no jogo de faz-de-conta, escuta a leitura de história, a reconta ou narra algo, ela faz aproximações sucessivas na tentativa de buscar as regularidades e as diferenças entre as linguagens empregadas pelos adultos quando conversam, contam histórias ou lêem. Em todas essas situações, é necessário que o educador tenha um olhar e uma escuta para estas formas de expressão e comunicação, principalmente quando se trata de bebês e crianças menores que dependem dele para emprestar voz às suas intenções comunicativas.

Para mediar o desenvolvimento da linguagem oral, o professor necessita:

- a. Dar oportunidade para as crianças terem participação constante e significativa, não apenas das práticas discursivas orais – ao observar e participar de conversas com outras crianças ou com o professor, como também de momentos de ouvir histórias que o professor conta e lê para elas e produzir suas próprias narrativas, alimentadas por tudo quanto pode ter acesso nos CEIs, Creches e EMEIs;
- b. Possibilitar momentos para as crianças brincarem com palavras com os adultos ou com outras crianças, criando rimas, usando novas entonações, fazendo criativas associações de significados;
- c. Ampliar o repertório das crianças em relação a cantigas, joguetes e demais brincadeiras da tradição oral brasileira;
- d. Estimular as conversas informais e cotidianas de comunicação entre pares;
- e. Considerar o contexto de jogo simbólico como um dos mais relevantes ambientes estimuladores de discursos das crianças;
- f. Realizar rodas de conversa – momento destinado exclusivamente ao bate-papo sobre assuntos diversos, tanto os levados pelas crianças como os escolhidos criteriosamente pelos professores que se colocam para ouvir as crianças e apoiá-las no ouvir os companheiros.

C.

APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

As experiências cotidianas das crianças trazem para seu universo, constantemente, a presença da escrita: o caminho que a criança percorre de casa até a EMEI, Creche ou CEI é povoado de informações escritas como placas de trânsito, *outdoors*, nomes de lojas, cartazes de ofertas do dia, números das casas, itinerário dos meios de transporte, isso sem falar nas logomarcas de muitos produtos conhecidos pela criança: brinquedos, refrigerantes, alimentos. É possível negar a forte presença desta linguagem? Como ajudar a criança a entender o que se esconde por trás desse misterioso código, que permite aos adultos pronunciarem sempre o mesmo conjunto de palavras diante das mesmas marcas?

É função dos CEIs, Creches e EMEIs assegurar o direito das crianças de manter contato com a escrita, sobretudo do nome próprio e também dos escritos presentes em seu cotidiano. Entretanto, esse contato não deve ocorrer pela criação de contextos didáticos artificiais, mas em situações que tornem significativos seus diferentes usos e

funções. Neste processo, não deve haver expectativa de um alcance homogêneo e simultâneo por parte das crianças de uma apropriação da leitura e da escrita. Mais adequado é criar situações e apoiar cada criança a estabelecer em seu próprio ritmo uma relação produtiva com esses produtos culturais e facilitar-lhe o acesso a diferentes materiais gráficos e escritos, não somente nos momentos dirigidos pelos adultos.

Considerando os interesses infantis e a necessidade de contextualizar a comunicação e a apropriação da linguagem escrita, o planejamento do CEI, da Creche e da EMEI deve tratá-las na sua abrangência, realizando um trabalho que promova qualidade e a constância das relações das crianças com as práticas sociais de comunicação em contextos em que a leitura e a escrita se mostrem necessárias e significativas.

O trabalho com a leitura e a escrita pode envolver, dentre outras ações, a organização de:

- a. momentos em que o professor apresenta aos bebês álbuns e caixas de imagens, visando ampliar o repertório de conhecimento de mundo e de possibilidade de comunicação;
- b. rodas de histórias na rotina das instituições com momentos em que o professor conta e lê histórias (posto que são ações diferentes), desde muito cedo;
- c. oportunidades de uso do nome próprio da criança – leitura e escrita – para marcar seus pertences e suas produções, bem como leitura dos nomes dos amigos da mesma turma;
- d. momentos de explorar e experimentar de modo interativo e significativo alguns textos mais empregados na gestão do dia-a-dia: agenda do dia, calendário, bilhetes que circulam entre as salas, cardápio das refeições, listas, lembretes, entre tantos – nos seus diferentes usos e funções sociais, ampliando assim seus horizontes comunicativos;
- e. momentos de leitura compartilhada de outros textos que não as histórias, tais como os jornais, revistas, as receitas favoritas da turma, o repertório de músicas mais apreciadas, poesias, entre outros.

Para tanto é preciso que o planejamento dos CEIs, Creches e EMEIs considere os seguintes aspectos:

MATERIAIS DISPONÍVEIS:

- a.** Assegurar às crianças menores o contato com diferentes materiais para que possam explorá-los em relação a diferentes aspectos, incluindo aí objetos portadores de textos e narrativas, como forma de construção de um conhecimento prazeroso e lúdico sobre a língua escrita. Na escolha desses objetos, é preciso evitar que os temas trabalhados nos textos contribuam para a construção de estereótipos e preconceitos, de etnia ou de gênero, e tratar as visões de mundo apresentadas de modo ético e de uma forma estética;
- b.** Utilizar diversas tecnologias - retroprojetor, computador, vídeo, DVD, máquina fotográfica - como meios ou suportes para a escrita e a leitura nos quais as crianças estão envolvidas. Embora o velho e familiar mimeógrafo possa ser usado pelas crianças para reproduzir seus registros, se assim o desejarem, isso nunca pode ser uma forma de homogeneizar e estereotipar as marcas infantis.

INTERAÇÕES:

- a.** Assegurar que todas as crianças sejam chamadas por seu nome (e não por apelidos dados pelos adultos), favorecendo, assim, a construção da identidade pessoal e sua identificação em um grupo;
- b.** Acolher a forma como as crianças interpretam as histórias, considerá-las como capazes de fazer suas próprias interpretações e inferências;
- c.** Escutar a criança, dar atenção ao que ela diz, reconhecendo que suas expressões – fala, gesto, riso, entre outras – querem dizer algo, valorizando assim a intenção comunicativa;
- d.** Interagir com a criança e dar-lhe condições para ela estabelecer interações com outras crianças e com adultos, tendo possibilidade de expressar seus afetos, opiniões, desejos e necessidades;
- e.** Possibilitar diferentes trocas entre os diversos grupos de crianças de uma mesma turma;
- f.** Observar a necessidade das crianças vivenciarem situações de leitura e de escrita com diferentes pares, em agrupamentos autonomamente organizados por elas e não só nos planejados pelo professor;
- g.** Criar condições para que as crianças compreendam os propósitos envolvidos nas situações de leitura e de escrita, fundamental para a significação dessas ações pelas crianças. Dessa forma, além de aprenderem a ativar uma série de estratégias, as crianças podem descobrir que a leitura, a escrita e a fala servem para muitos fins.

REFERÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO:

- a.** Criar diariamente momentos de leitura, de escrita e de manifestações da oralidade em espaços nos quais as crianças possam escolher espontaneamente os livros e manuseá-los, sem o controle do adulto;
- b.** Favorecer que as crianças experimentem diferentes papéis neste processo: ora leitor, ora narrador, ora personagem, ora escritor, ora observador;
- c.** Possibilitar cotidianamente brincadeiras em que o uso da leitura e da escrita seja necessário e tenha significado para as crianças, entendendo essas práticas como ponto de partida para a apropriação destas linguagens;
- d.** Criar oportunidades contextualizadas para que a criança possa visualizar, manipular e, no caso das crianças maiores, arriscar escritas de seu nome próprio, entre outras escritas, mesmo que ainda não o faça convencionalmente, assegurando que, ao longo dos anos vividos na Educação Infantil, todas as crianças se apropriem da escrita do nome próprio.

D.

CRIAÇÃO PLÁSTICA E VISUAL

Os desenhos que as crianças produzem são, a princípio, marcas da gestualidade, resultado de um fazer interessado e não necessariamente comprometido com um resultado, um produto final. Inicialmente, têm um caráter de exploração e de experimentação: esses fazeres, quando mediados por bons problemas a resolver, vão revelando olhares para as marcas que se fixam no papel, ganhando outros significados construídos pela criança que cria.

Para as crianças bem pequenas, a possibilidade de desenhar, pintar, modelar em diferentes superfícies, permite que elas explorem e experimentem os seus movimentos e os materiais em si e vivenciem novas experiências, ainda que não estejam necessariamente representando algo, como é o caso das garatujas. A necessidade de nomear as produções, tais como desenhos, é muito mais do adulto ou das crianças maiores já preocupadas em figurar. A exigência de compreender as garatujas e o que dizem pode levar a criança “precocemente a figurar, para

atender aos apelos veementes que partem do mundo adulto” (DERDYK, 1989, p. 97).

Entre as atividades das crianças pequenas e das maiores não existe uma categorização ou uma hierarquia de valor: as produções infantis são legítimas em si, seja pela experiência que propiciam, seja pela forma de expressão humana, carregada de significados, que revelam o contexto histórico percebido pela criança, sendo também, nesse caso, o registro de um tempo. Tais produções não podem ser reduzidas a interpretações fragmentadas ou sofrer interferências de outras pessoas que as modifiquem na condição de caminho expressivo. Por isso, não se pode determinar a prioridade de determinados materiais em função da faixa etária – salvo os casos em que a falta de autonomia pode causar riscos à criança.

O desenho aparece não em função da idade, mas, sim, quando a criança bem pequena imprime traços, formas e cores ao deslizar gravetos na areia, marcar superfícies com pincéis, cores, barbantes, entre tantas possibilidades. Mais tarde, essas marcas se constituem como fragmentos de um texto que a criança realiza com linhas, cores, movimentos, texturas: casas, flores, árvores. Às vezes sob sol intenso, outras vezes sob torrente chuva. Muitos pássaros, borboletas, nuvens. Também rabiscos de muita ou nenhuma

cor. No início, prazer; no processo, desafio. E no fim? No fim, de novo um começo para visitar, compartilhar, brincar e reconstruir. Assim, a criança vai construindo experiências interiores sobre o mundo exterior, elaborando suas próprias vivências em um texto aberto, compartilhando com o expectador suas produções, que são carregadas de sentimentos, emoções, pensamentos, gestos e expressão.

Vários tipos de manifestações acompanham o ato de desenhar: além dos gestos, silêncios, risadas, conversas. O ato de desenhar é ainda integrado à oralidade das crianças: ao realizar suas marcas, sejam bi ou tridimensionais, as crianças constroem narrativas próprias. Os objetos desenhados podem pertencer a um universo temático que lhes permita contar histórias, então desenham formas que servem de apoio a sua narrativa, ou seja, como “uma forma de comunicação que serve para dizer o que as palavras não dizem” (ALBANO, 2004, p. 31).

Como em todos os demais casos, a produção plástica na infância também sofre influências de seu meio: o acesso a diferentes modelos, não apenas às mesmas imagens estereotipadas trazidas pela indústria cultural, dá às crianças a chance de conhecer outras possibilidades de criação de imagens, de composição de cores, de efeitos das texturas, ampliando assim suas próprias referências. Por

isso, é muito importante que se reflita não só sobre o que e como as crianças produzem, mas também sobre a cultura visual que a alimenta, ponto que remete o professor a avaliar a estética que está presente no ambiente do CEI, Creche e EMEI.

Para pensar com seu grupo!

Em relação aos aspectos estéticos

- a. Que cores predominam no ambiente do CEI, Creche ou EMEI?
- b. Que elementos o tornam decorativo?
- c. Há um investimento na estética de todos os espaços, inclusive nos banheiros e espaços externos?
- d. As produções infantis compõem a estética do ambiente? De que forma?
- e. Como se poderia melhorar a estética do ambiente?

Estas e outras considerações implicam em uma reflexão que pode se iniciar com as seguintes questões:

As escolhas e a decisão sobre como desenvolver um trabalho com as linguagens plásticas com as crianças vão depender do projeto a ser realizado, da intencionalidade das ações do professor e das idéias e iniciativas das crianças. Tudo se inicia com a observação dos processos e produtos infantis, necessária ao planejamento e às intervenções que propiciem avanços tanto em relação à exploração de materiais, quanto em relação ao desenvolvimento e elaboração de suas produções, ampliando assim a expressividade de suas marcas.

O trabalho com as linguagens plásticas pode envolver, dentre outras ações do professor, a organização de:

- a. Momentos de desenho, pintura, modelagem, que não sejam apenas organizados e dirigidos pelos adultos;
- b. Seqüências didáticas que possibilitem a vivência de percursos de criação (no desenho, pintura, modelagem, escultura e colagem), posto que a regularidade é uma das condições para a apropriação e avanços nas propostas com materiais que apresentam desafios específicos;
- c. Momentos de fruição do próprio percurso e produção (para que as crianças acompanhem a evolução de seu traçado, rememorando-o) e da produção de seus pares (para aprimoramento do senso estético, troca e ampliação de seu repertório);
- d. Rodas de apreciação e discussão sobre as produções expostas nos murais e paredes, compartilhando idéias e sugestões;
- e. Oportunidades para apreciação da natureza, de objetos, de obras artísticas, passeios nos arredores da unidade, visitas a museus, parques, exposições diversas, visitas a outras unidades;
- f. Oficinas que permitam que a criança explore diferentes materiais e combine-os segundo suas próprias iniciativas.

Na organização dessas atividades, alguns critérios podem servir de referência:

MATERIAIS DISPONÍVEIS:

- a.** Organizar e deixar disponíveis materiais de maneira que a criança possa utilizá-los autonomamente, sem a dependência constante dos adultos, tanto nas situações planejadas pelo professor, quanto nos diferentes momentos do dia;
- b.** Coletar com as crianças e deixar disponíveis um repertório de imagens e produções visuais diversas, que possa ampliar o olhar e a curiosidade das crianças, trazendo-lhes referências pouco conhecidas;
- c.** Oferecer materiais que possibilitem uma exploração e representação bidimensional e tridimensional, tais como esculturas feitas com materiais pouco estruturados: caixas, garrafas, papelão, argila, gesso, latas e lacres de refrigerantes, massinhas, jornal, arame, gravetos, folhagens, retalhos de papéis e tecidos, e.v.a., rolos de papelão, tubos de tecido e linhas, pedaços de mangueiras, lixas, canos de PVC, meias diversas, embalagens de formatos e texturas diferentes.

INTERAÇÕES:

- a.** Criar oportunidades para que as crianças produzam na interação com outras crianças, inclusive de outras idades, compartilhando projetos ou contribuindo mutuamente para a iniciativa do outro;
- b.** Promover interações com outros adultos interessados em compartilhar com as crianças experiências de produção: artistas e artesãos locais, familiares;
- c.** Favorecer exposições de produções infantis fora do CEI, Creche e EMEI, de modo que outras pessoas possam descobrir como as crianças vêem a sociedade em que vivem.

REFERÊNCIAS PARA PLANEJAR TEMPOS E ESPAÇOS:

- a.** Explorar espaços para desenhar e pintar em diferentes posições – sentado, em pé, sobre a mesa, sobre a parede, sobre o chão, em pranchetas, cavaletes – experimentando outras perspectivas de olhar e posturas para produzir;
- b.** Considerar uma flexibilidade de tempo para que as crianças possam decidir quando seus desenhos, pinturas, esculturas, entre outras produções, estão finalizados, posto que nem todas concluem seus trabalhos ao mesmo tempo;
- c.** Organizar espaços favoráveis ao trânsito das crianças na busca por materiais, assegurando o acesso aos locais para lavar e guardar pincéis, esponjas e outros instrumentos utilizados por elas, de maneira autônoma ou acompanhadas e orientadas por adultos, quando necessário;
- d.** Pensar em espaços na sala para que as crianças guardem suas produções e possam retornar a elas para apreciá-las, finalizá-las ou modificá-las de forma autônoma;
- e.** Usar permanentemente murais e paredes dos diferentes espaços das Unidades Educacionais como apoio para a exposição das atividades realizadas pelas crianças, para que elas possam apreciar suas próprias produções, bem como a de outros colegas ao longo do ano.

E.

A DANÇA E A MÚSICA

A música e a dança nem sempre são vistas nos CEIs, Creches e EMElS como atividades que têm um fim em si mesmas. As apresentações em datas comemorativas, que enfocam a reprodução de músicas prontas bem como de coreografias ensaiadas - bem diferentes da expressividade da dança com seus jogos de improvisação - ainda são práticas muito presentes, assim como a utilização de música ambiente, não necessariamente oferecida para a escuta atenta e a fruição das crianças.

No entanto, música e dança compreendem significados muito mais abrangentes. Tal como os cheiros e os gostos, as músicas nos convidam a reviver momentos marcantes, enriquecendo nosso imaginário desde a mais tenra idade. Ao ouvir certas músicas, ao longo de nossas vidas, muitos são os sentimentos revividos, marcando momentos felizes ou tristes. Não só as memórias são ativadas, mas também o corpo: as crianças, mesmo as pequeninas, sabem que dançar é uma atividade

que está associada à música e buscam produzir com seus corpos movimentos que acompanhem os ritmos e as melodias sugeridas nas canções que escutam. Por isso cantam, batem palmas, mexem os braços, os quadris e as pernas de forma alegre e entusiasmada se a melodia assim as convidar e for desejo delas se expressarem desta forma. Quanto mais o ambiente sonoro da criança puder ser expandido e diversificado, favorecendo múltiplas experiências, mais intenso e significativo serão o seu contato e o conhecimento de seu corpo como fonte de expressão de sentimentos e idéias.

A criação de contextos em que a música e a dança sejam significadas pelas crianças pode envolver, dentre outras ações do professor, a organização de:

- a. Pesquisa sonora e oficinas de exploração de sons que as crianças produzem e percebem nos ambientes e nas próprias produções artísticas, sejam eles provenientes da voz, do corpo, de objetos sonoros e dos instrumentos musicais convencionais;
- b. Pesquisa sobre danças populares entre outras, ampliando as referências das crianças para além das tradicionais músicas infantis sempre acompanhadas de gestos simplórios e repetitivos;
- c. Construção de objetos sonoros com diversos materiais;
- d. Exploração e observação dos sons da natureza, seus ritmos, seus contextos;
- e. Roda de fruição musical, individual e coletivamente, de diferentes gêneros musicais, bem como diferentes apresentações de dança, do clássico ao contemporâneo;
- f. Composição de acervos e coletâneas das músicas favoritas de um grupo;
- g. Oficinas de criação de pequenas peças musicais, bem como jogos corporais, a partir dos motivos sonoros desenvolvidos pelas crianças, em grupo ou individualmente.

MATERIAIS DISPONÍVEIS:

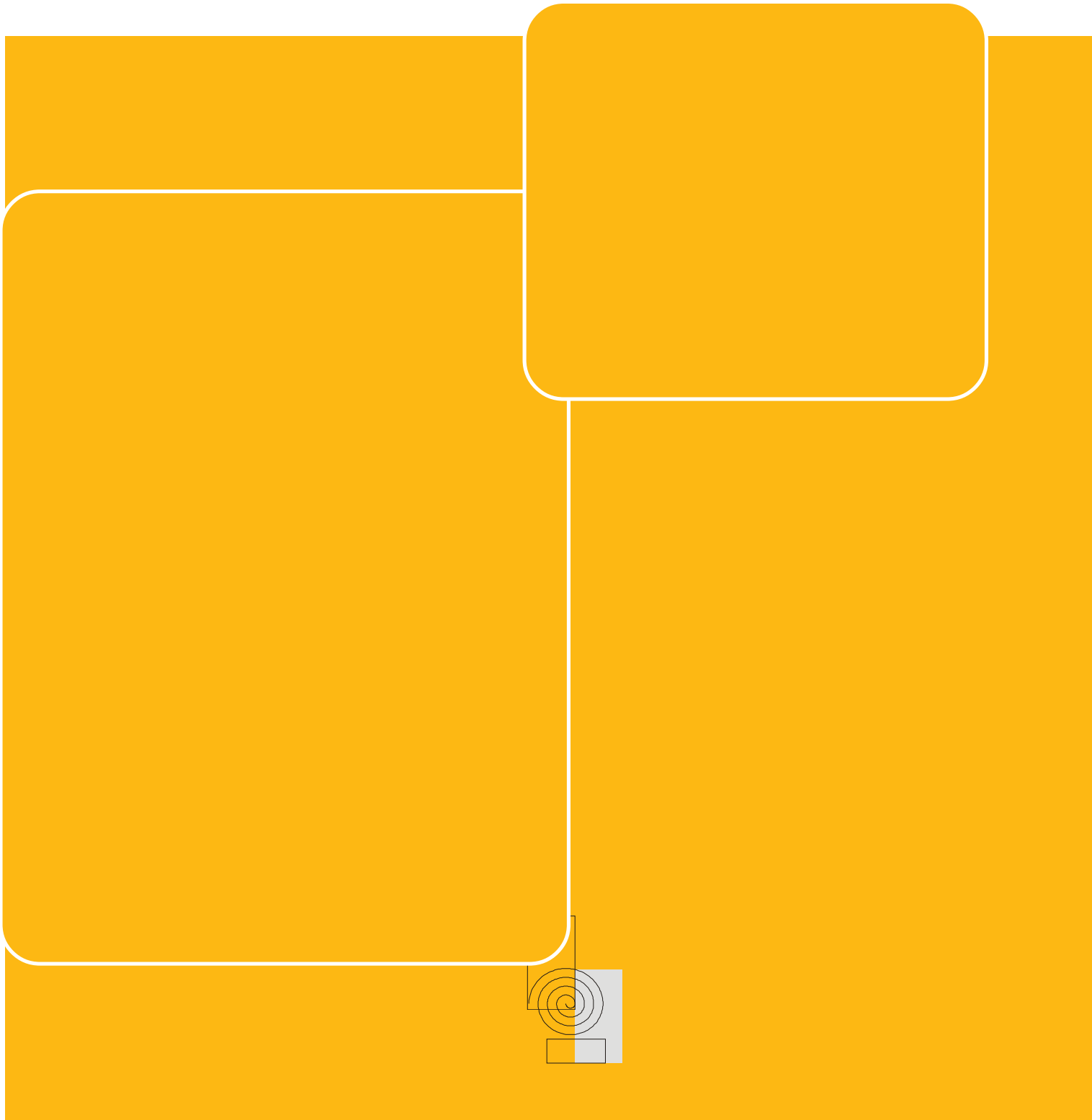
- a.** Secionar criteriosamente os CDs, Vídeos e DVDs de músicas e apresentações, tanto musicais quanto de dança, de modo a ampliar o repertório das crianças para além das músicas exaustivamente veiculadas pelos meios de comunicação de massa, antes valorizando a multiculturalidade e levando-se em conta aspectos regionais ou étnicos;
- b.** Deixar disponíveis tecidos, fitas, adereços e materiais diversos para a criação de figurinos para dançar e brincar;
- c.** Garantir o acesso das crianças às coletâneas construídas pelo grupo (livros com as letras das músicas ou fita cassete e outras mídias).

INTERAÇÕES:

- a.** Criar contextos de escuta e de produções musicais – seja por meio da voz ou de instrumentos musicais – entre crianças de diferentes grupos, compartilhando repertórios construídos coletivamente.
- b.** Ampliar os horizontes musicais das crianças, promovendo encontros culturais dos familiares e outros membros da comunidade, de modo que todos possam compartilhar preferências e surpreender-se com o diferente.

REFERÊNCIAS PARA PLANEJAR TEMPO E ESPAÇO:

- a.** Organizar espaços favoráveis à movimentação das crianças em diversos planos, aproveitando a diversidade de pisos como a grama e a terra;
- b.** Cuidar da qualidade de propagação dos sons, evitando ambientes estressantes para o ouvido, com música muito alta, por exemplo;
- c.** Assegurar a regularidade das atividades infantis, da exploração e da experimentação da música e da dança, necessárias à vivência de percursos de criação e de fruição dessas linguagens;
- d.** Favorecer as crianças que já aprenderam a lidar com os equipamentos eletrônicos, o acesso aos aparelhos de som e CDs bem como aos encartes, sempre que possível, para que possam escolher e executar suas faixas preferidas, e mediar as ações das crianças que ainda não o fazem autonomamente, criando canais de manifestação de seus desejos e gostos, desde cedo.



Para continuarmos a conversa...

A oportunidade de aprimorarmos os tempos e espaços de ensino e aprendizagem dos CEIs, Creches e EMEIs vinculados à SME-SP está, mais uma vez, colocada. Este documento representa nosso compromisso com a formação continuada dos educadores que, no dia-a-dia das Unidades Educacionais, traduzem, através de diferentes práticas, as diversas linguagens que constituem o universo infantil.

Ao longo do Documento propusemos reflexões com a intenção de promover um diálogo com todos os educadores (e entre os educadores) sobre suas práticas e idéias. Deixamos este espaço para você, educador comprometido com a infância, investido no exercício de qualificar suas ações, dialogar agora conosco: **registre e envie seus comentários, reflexões, opiniões, sugestões, idéias em relação a esta publicação!!!**







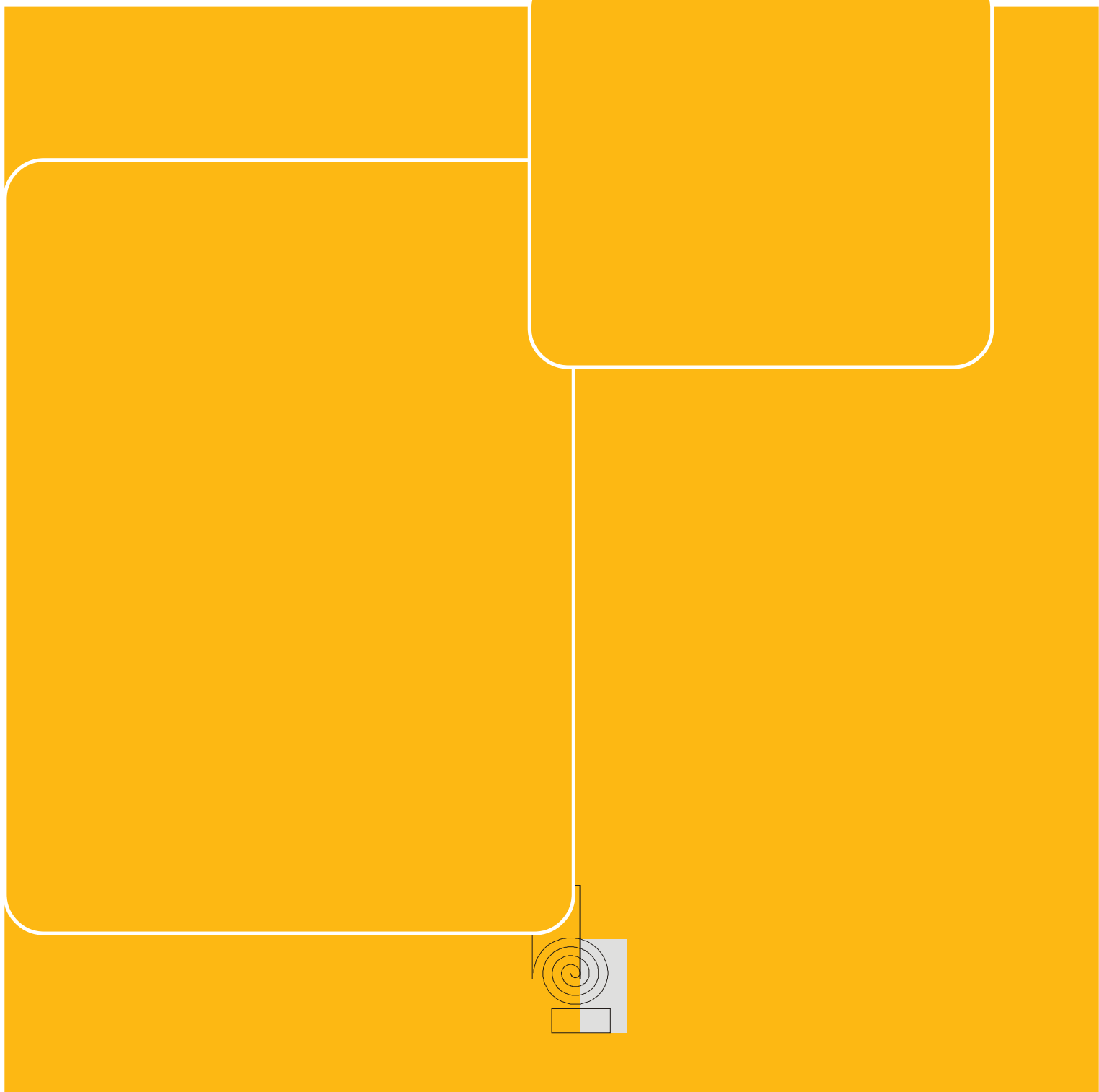






Bibliografia



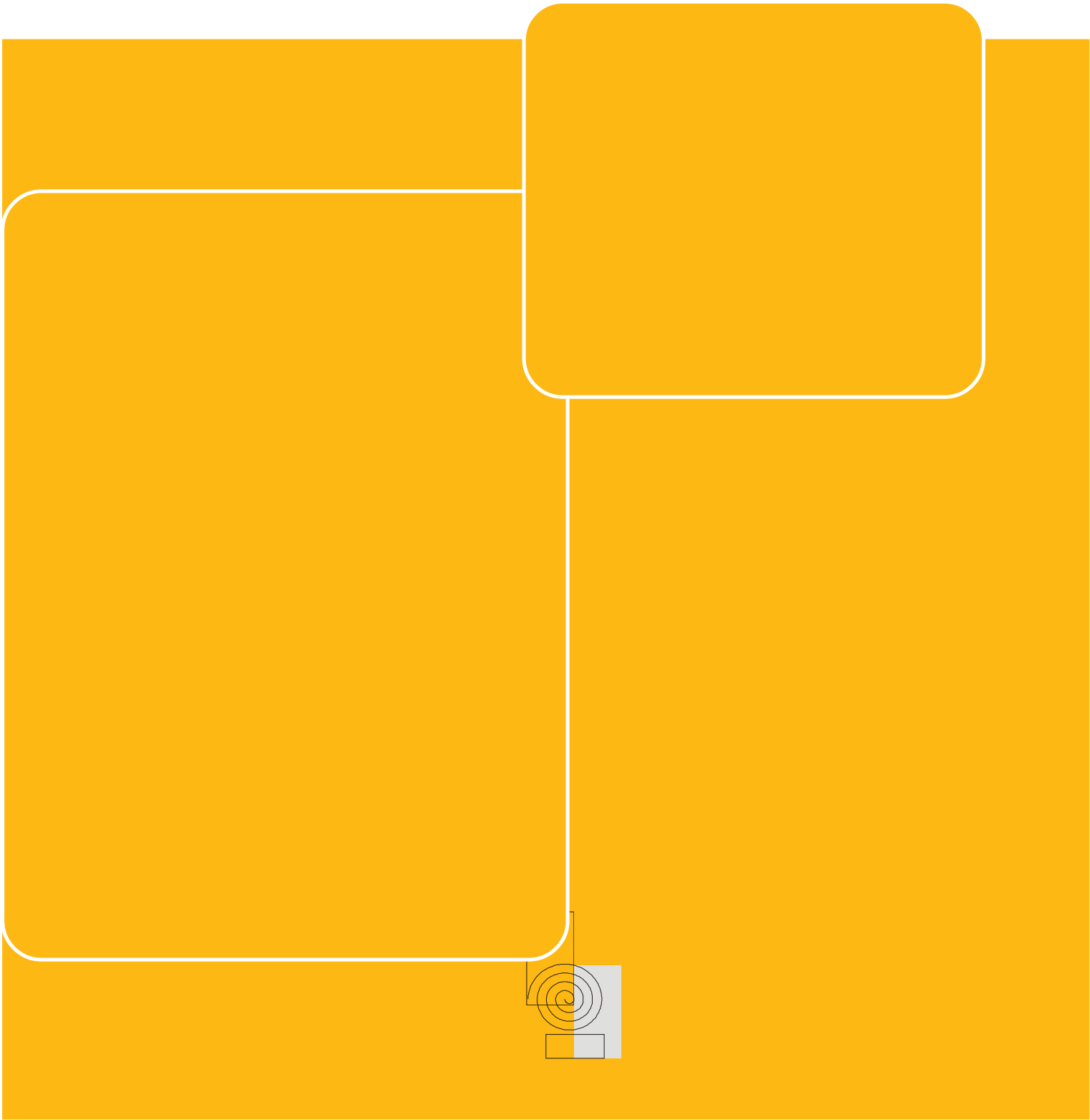


BIBLIOGRAFIA

1. ÁRIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. São Paulo, SP: JC, 1981.
2. ASBC Educativo. Ed. 06. Ed. CriArt. São Paulo, SP.
3. Avisalá. nº 16. São Paulo, SP: Instituto Avisa lá, outubro, 2003.
4. Bazílio, Luis Cavaliere e KRAMER, Sonia. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2003.
5. BONDIOLI, Anna e outros. O tempo no cotidiano infantil. 3 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
6. BRASIL, Conselho Nacional De Educação / Câmara De Educação Básica – Parecer 022/98- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998.
7. BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069, 1990.
8. BRASIL, Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional – Lei 9.394. Brasília, DF, 1996.
9. Brasil, Ministério da Educação Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil Brasília: MEC/ SEF, 1998.
10. BRASIL, Política Nacional De Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. MEC/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF, 2005.
11. CARVALHO, Ana Maria A. e BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança - criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, SP (71): 55-61 novembro, 1989.
12. CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil. In: SME/ São Paulo, SP Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil: "Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo", 2004.
13. DERDYK, Edith Formas de Pensar o Desenho. São Paulo, SP: Ed. Scipione, 1989.

14. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
15. FARIA, Ana Lucia Goulart e outros. Por uma cultura da infância. 1. Ed Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
16. FARIA, Ana Lúcia Goulart Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
17. FERREIRO, Emília Com Todas as Letras São Paulo, SP: Ed. Cortez, 1997.
18. FRIEDMANN, Adriana Brincar uma viagem. Muitos Portos in: <http://www.aliancapelainfancia.org.br>
19. Fundação Vanzolini ADI Magistério. São Paulo, SP: SME, 2004.
20. GUNILLA, D.; MOSS, P.; PENCE A. Qualidade na Educação da Primeira Infância – Perspectiva Pós- Modernas Porto Alegre,RS: Artmed, 2003.
21. HADDAD, Lídia. O espaço e a Construção da Autonomia na Infância – TCCE em Educação Infantil, USP, SP, 1999.
- Leitura e Produção de Texto Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.
23. KUHLMAN, Moisés Jr. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil Pós - LDB: Rumos e Desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
24. LERNER, Delia É possível ler na Escola. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
25. LIMA, Mayumi Souza. A cidade e a criança. São Paulo, SP: ED.Nobel, 1989.
26. MELLO, Suely Amaral. Um Mergulho no Letramento a Partir da Educação Infantil In: SME/ São Paulo – Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil: “Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo”.São Paulo, SP, 2004.
27. MOREIRA, Ana Angélica Albano. A Arte como Fundamento na Educação Infantil.In: SME/ São Paulo - Caderno Temático de Formação II - Educação Infantil “Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo”.São Paulo, SP. Janeiro, 2004.
28. MOREIRA, Ana Angélica Albano. O Espaço do Desenho. São Paulo, SP: Ed.Loyola, 2002.

29. NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes. Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância. São Paulo, SP: Papirus, 2003.
30. OLIVEIRA, Vera Barros (org) e outros. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos São Paulo,SP: Vozes, 2002.
31. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Fundamentos e Métodos São Paulo, SP: Cortez, 2002.
32. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: Muitos Olhares São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2001.
33. Pedagogia Cidadã. Cadernos de Formação de Educação Infantil. São Paulo, SP: Unesp, 2003.
34. Revista Criança – nº 39. São Paulo, SP: Ed. Abril, 2005.
35. Revista do professor de Educação Infantil - Criança, 1995 (Caminhando com a arte na pré-escola. p. 8) VIGOTSKY, L. S. et alii. Linguagem. Desenvolvimento e Linguagem. pp. 119 - 142. São Paulo, SP: Ícone EDUSP, 1988.
36. SÃO PAULO, Orientação Normativa nº 01. São Paulo, SP: SME, 2004.
37. SÃO PAULO, Construindo um registro com cara de criança. São Paulo, SP: SME, 2004.
38. SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.
39. TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. Além da Alfabetização. São Paulo, SP: Ed.Ática, 1997.
40. WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. São Paulo,SP:Ed. Cortez, 2001.
41. WIGGERS, Verena. Educação Infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis. Porto Alegre, RS: UFSC.
42. ZUNINO, Délia Lerner; PIZANI, Alicia de Palácios. A Aprendizagem da Língua Escrita na Escola. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.



PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
JOSÉ SERRA
Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI
Secretário

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA
IARA GLORIA AREIAS PRADO
Diretora

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL
YARA MARIA MATTIOLI
Diretora

ANA CRISTINA WEY
ANA LUIZA TOMASELLI EMENDABILI
CRISTINA GIUGNO NEVES
FÁTIMA BONIFÁCIO
IVONE MOSOLINO
MATILDE CONCEIÇÃO LESCANO SCANDOLA
PATRÍCIA MARIA TAKADA
SYLVETE MEDEIROS CORREA
VITOR HELIO BREVIGLIERI

COORDENADORIAS DE EDUCAÇÃO
AGLAÉ HEBE PEREIRA (CE Ipiranga)
ANA CELINA CARTAXO DIAS (CE Itaquera)
ANA LÚCIA DE SOUZA (CE Guaianases)
GILMARA LANDIM PITOCHÉ (CE Santo Amaro)
DULCE IVONE H. R. G. CARDIM (CE Butantã)
GISLAINE GARCIA GUTIERRES APROBATO (CE Jaçanã/ Tremembé)
MÁRCIA APARECIDA COLBER DE LIMA (CE São Miguel)
MARIA APARECIDA ANDRADE DOS SANTOS (CE São Mateus)
MARIA JOSÉ A. SALATINO R. DE ASSIS (CE Itaquera)
NÁTALI NICOLOV (CE Pirituba)
NEIDE SANTA'ANNA M. DOS SANTOS (CE FÓ/ Brasilândia)
PAULA DARCIE AZEVEDO (CE São Mateus)
RITA DE CÁSSIA HILÁRIO DA SILVA (CE Ipiranga)
ROSAMAR DA SILVA SCHNEIDER (CE Penha)
ROSANA MONTORO PAZZINI (CE Capela do Socorro)
ROSANGELA GURGEL RODRIGUES MASSEI (CE Pirituba)
ROSELI HELENA DE SOUZA SALGADO (CE Campo Limpo)
SABRINA CORREIA (CE Penha)

CONSULTORIA PEDAGÓGICA
ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA
SILVANA DE OLIVEIRA AUGUSTO

CENTRO DE MULTIMEIOS -setor de ARTES GRÁFICAS
ANA RITA DA COSTA
CONCEIÇÃO AP. B. CARLOS
MARIANGELA RAVENA PINHEIRO
design gráfico e editoração





Prefeito do Município de São Paulo
JOSÉ SERRA

Secretário Municipal de Educação
JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI

Secretário-Adjunto de Educação
IARA GLÓRIA AREIAS PRADO

Chefia de Gabinete
MARIA LÚCIA V. A. A. TOJAL

Assessoria Técnica e de Planejamento
HILDA MARTINS FERREIRA PIAULINO

Coordenadoria de Educação - CONAE.G
MIGUEL ÂNGELO GIANETTI

Diretoria de Orientação Técnica - DOT.G
ANNA MARIA QUADROS B. DE CARVALHO

Diretoria de Orientação Técnica - Divisão de Educação Infantil
YARA MARIA MATTIOLI

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Rua Borges Lagoa, 1230 - Vila Clementino
CEP 04038-003 - São Paulo - SP
Telefone: (11) 5549-7399
<http://portaleducacao.prefeitura.sp.gov.br>