

# Os CEMEIs na Cidade de São Paulo





CIDADE DE  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

# Os CEMEIs na Cidade de São Paulo

## COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

Simone Aparecida Machado - coordenadora

## DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Silva Lima - diretora

### Equipe DIEI

Ana Barbara dos Santos

Anna Maria de Feo Vieira

Camila de Vila Nova Gonçalves

Katia Regina Cavalcanti

Maria Noemia Ferreira Figueiredo

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Talita Alves da Silva

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thais Cristina Saldanha dos santos

### Organização

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

### Concepção e Elaboração do Texto

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Suely Amaral Mello

### Assessoria

Suely Amaral Mello

### Leitoras Críticas

Shirley da Silva Santos

Tathiana Augusta R. Lourenço Martinez

### Grupo de Trabalho (consultivo, escritor e revisor)

*DRE Butantã:* Amanda Roberta Marin Caldeira, Gisele Nascimento, Janaina Frigato, Leila Galacci Metzeker, Michele Adriana Schelle, Milena Braga Goettems, Sara Assis Alberisce

*DRE Campo Limpo:* Cristiane de Jesus Lima, Daiane da Silva Ramos, Erica Placedino Bottas, Fabiana Duarte, Ivanilda Alves dos Santos Nonatos, Ketiene Moreira da Silva, Luana Rabethge de Freitas, Nayara Queiroz Oliveira, Robson Martins de Oliveira, Rodrigo Merli

*DRE Capela do Socorro:* Aline Santa Bárbara de Souza Amaral, Claudia Almeida Romero, Karin Cristina Guedes de Oliveira, Monique Naiara Martin Luz

*DRE Freguesia Brasilândia:* Camila Martto, Fabiane de Oliveira Paes Bezerra, Fatima Aparecida de Oliveira Arroyo

*DRE Guaianases:* Ellen Maria Armando Garcia, Sandra Nogueira Viana

*DRE Ipiranga:* Rosangela Martins Caproni

*DRE Itaquera:* Estela Cavalcante Pontes, Leandro Martins Arruda

*DRE Jaçanã/Tremembé:* Maria Rosa Ana Silva, Mariana Cuisse Lopes Suller, Sonia Cristina do Nascimento

*DRE Penha:* Alessandra Assis, Luciana Oliveira, Tatiana Furlan Sener, Vanessa Prates Napolião

*DRE Pirituba:* Gislaine Cristina Munhóz, Priscila Barbosa Arantes

*DRE São Mateus:* Agleide de Jesus Vicente, Josiany Aparecida da Silva Costa e Souza, Karolina Fernandes de Lima Sgaraboto

*DRE São Miguel Paulista:* Aline Guimarães Prado, Ana Paula Dias, Debora Cristina Bevilacqua Ollandin Neves

*DRE Santo Amaro:* não tem CEMEI

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Os CEMEIs na cidade de São Paulo. – 1. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2024.

56 p. : il.

Bibliografia

1. Educação Infantil – Orientações curriculares. 2. Centro Municipal de Educação Infantil – CEMEI. 3. Educação – Currículos. I. Título.

CDD 372.21

Código da Memória Documental: SME79/2024 - Atualização 1 - 2024  
Elaborado por Patricia Martins da Silva Rede – CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

Acesse: [educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br)

Publicação disponível no Centro de Documentação da Educação Paulistana  
[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep)

# Apresentação

A Secretaria Municipal de Educação – SME, por intermédio da Divisão de Educação Infantil – DIEI, apresenta a **Orientação Curricular para os Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs**.

A orientação foi tecida a diferentes mãos, com etapas que é necessário evidenciar e validar para a chegada dessa publicação nos equipamentos dos CEMEIs.

A primeira etapa foi formar um Grupo de Trabalho com representantes dos CEMEIs, que estão identificados nos créditos desta orientação, mas vale ressaltar que muitas equipes participaram integralmente e ativamente de todo percurso.

Foram realizadas 31 visitas presenciais, contemplando todos os CEMEIs da cidade. Essas visitas foram um disparador para a escrita do documento e para o acompanhamento das práticas. Mensalmente, o Grupo de Trabalho reunia-se de forma on-line para dialogar sobre as visitas que ocorriam, sobre as mudanças que eram realizadas após as visitas e as discussões que eram realizadas com as equipes.

A Orientação passou por duas consultas públicas, exclusivas para os CEMEIs, em que os representantes incentivaram a leitura e as sugestões de todos os profissionais dos equipamentos. As duas consultas trouxeram boas contribuições que foram acolhidas no



documento. Trouxeram também possibilidades para pensar sobre a implementação da Orientação e a consolidação das práticas curriculares anunciadas no Currículo da Cidade da Educação Infantil.

A Orientação Curricular para o CEMEI cumpre com dois objetivos: visibilizar e divulgar o trabalho do CEMEI para a RME da Cidade de São Paulo.

O primeiro objetivo cumpre papel fundamental de mostrar o que é o CEMEI para os profissionais que ali estão e que chegam ano a ano, e que muitas vezes não conhecem a especificidade do equipamento. Então, a Orientação será um marcador importante para apoiar as equipes.

O segundo objetivo é evidenciar para a Rede a importância desse equipamento que acolhe a primeira infância desde 0 anos, acompanhando as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças de forma alargada, a partir dos princípios curriculares, observando, registrando e documentando os percursos, como orientado na Instrução Normativa de Registro da Educação Infantil.

Enfim, a Orientação Curricular do CEMEI não é apenas mais um documento da Rede, mas um lugar em que as equipes possam se identificar, reconhecer e rever os princípios anunciados no Currículo da Educação Infantil, na perspectiva do equipamento do CEMEI. É uma oportunidade de valorizar o trabalho colaborativo, uma vez que, mesmo após a conclusão da escrita da Orientação, o GT continuou engajado, e os encontros mensais continuaram, movimento ao qual foi dado o nome de “Experimento Formativo”, e foram muitos os avanços, notados a cada compartilhamento de práticas e reorganização dos espaços.

Bom estudo!

# Sumário

8

Os CEMEIs na Cidade  
de São Paulo: um breve histórico

10

Atendimento de 0 a 6 anos:  
potencialidades do CEMEI

16

A comunicação  
adulto/bebês e crianças

20

A importância das ações  
“autônomas” de bebês e crianças

24

Organização do  
cotidiano no CEMEI

26

Materiais  
e materialidades



30

Intencionalidade docente

38

Bebês e crianças:  
algumas linguagens

44

Experiências  
e aprendizagens no CEMEI

50

Coordenação Pedagógica:  
articulação e acompanhamento

55

Referências

56

Para saber mais



Foto: Wérlen Santos/Mulheres - SME

# Os CEMEIs na Cidade de São Paulo: um breve histórico

## Contextos de aprendizagem para bebês e crianças até os 6 anos<sup>1</sup> nos CEMEIs da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Um pouco de história! Como surgiram os CEMEIs na Rede Municipal de Ensino de São Paulo? A Educação Infantil da Cidade de São Paulo é composta por: Centros de Educação Infantil – CEIs, que atendem bebês e crianças de até três anos; Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, que atendem crianças de três até seis anos; Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIs e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS. É importante salientar que, além desses equipamentos, a Cidade de São Paulo conta também com a presença de três Centros de Educação Infantil Indígena/Centros de Educação e Cultura Indígena – CEIIs/CECIs.

Os CEMEIs são criados pelo Decreto nº 52.895, de 4 de janeiro de 2012, aproveitando prédios do Ensino Fundamental do Município de São Paulo, em atendimento à demanda de vagas de Educação Infantil, e passam a se organizar atendendo crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, subdivididas da seguinte

1. Optamos por utilizar crianças entre zero e seis anos, uma vez que todas aquelas nascidas depois de 31/03 de cada ano finalizam suas experiências nos CEMEIs, ou em qualquer outra UE da Cidade de São Paulo, com seis anos.

forma: I – Núcleo Creche para crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade; II – Núcleo Pré-Escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Um olhar mais atento para o CEMEI e suas especificidades inicia-se na IV Jornada Pedagógica no ano de 2020, quando uma apresentação do CEMEI Andaguaçu, na DRE Campo Limpo, traz a necessidade de pensarmos sobre os processos vividos dentro dos CEMEIs da Cidade de São Paulo. Em dezembro de 2020, inicia-se o trabalho para pensar estratégias de diálogos e intervenções.

Foi constituído um Grupo de Trabalho e o convite para participação no GT foi estendido aos 30 CEMEIs da Rede. A participação se daria por representatividade, com o objetivo de construir parâmetros para ajudar a melhorar os fluxos dentro do equipamento.

Os encontros ocorreram em 2021, quinzenalmente, para dialogar e escrever um documento de cunho orientador ao trabalho pedagógico nos CEMEIs com a perspectiva de um atendimento articulado, de modo que o CEMEI seja um centro de educação de 0 a 6 anos e não um CEI mais uma EMEI.

Em 2021, recebemos um projeto de lei que abordava a organização dos CEMEIs. A partir de sua leitura, apontamos alterações e acréscimos, num processo que aconteceu ao longo do 1º semestre do ano. Pensamos no GT uma estrutura de RH, profissionais, formas articuladas de trabalho, constituição profissional, escolhas pedagógicas. Enquanto o projeto de lei seguia o processo de tramitação, iniciavam as visitas aos territórios - outro ponto combinado com representantes dos CEMEIs. A partir das visitas, buscamos conhecer os CEMEIs da Cidade de São Paulo e, com isso, possibilitar um retrato de suas potencialidades e desafios, de modo a contribuir para a elaboração deste documento.

As visitas ajudaram a compreender a importância do acompanhamento do cotidiano na Unidade Educacional de maneira a contribuir para a implementação curricular e fomentar a interação no atendimento de bebês e crianças de 0 a 6 anos dentro do CEMEI.

Esse processo de mediação, intervenção e acompanhamento também é acordado pelas equipes das DIPEDs e continua em 2023. Como desdobramento das visitas aos CEMEIs, como uma estratégia coletiva de formação que tem como objetivo orientar e acompanhar mudanças no cotidiano a partir do diálogo com as Unidades e os representantes do GT, estamos propondo o que temos chamado de experimento formativo, a respeito do qual há um documento compartilhado com o GT para orientar essa ação.

A escrita do documento orientador compartilhado teve início em julho/2022 e teve sua primeira versão em setembro do mesmo ano. Em novembro, com as sugestões do Grupo de Trabalho, fizemos uma leitura conjunta e iniciamos um segundo momento para novas leituras e inserções.

O plano de trabalho envolveu ainda um encontro em março de 2023 para discutir a nova versão do documento e que seguiu para uma consulta pública com o conjunto de profissionais de cada CEMEI. Após a consulta e análise do grupo, as inserções e contribuições advindas dos CEMEIs foram contempladas nesta publicação.

# Atendimento de 0 a 6 anos: potencialidades do CEMEI



Foto: Wérlen Santos/Multimeios - SME

## Potencialidades dos CEMEIs da Cidade de São Paulo

O Currículo da Cidade: Educação Infantil explicita que cuidar e educar nos equipamentos destinados ao atendimento de bebês e crianças, na Cidade de São Paulo, requer oferecer experiências que possibilitem contato com a natureza, com múltiplas linguagens, brincadeiras e cuidados que considerem as reais necessidades de cada um.

Assim como todos os outros equipamentos que atendem bebês e crianças na Cidade de São Paulo, os CEMEIs têm compromisso com a oferta de uma educação antirracista, não xenofóbica, inclusiva, em que meninas e meninos tenham liberdade para brincar com carrinhos, bonecas, pipas, lama, areia, bolhas de sabão...

Destinado ao atendimento de bebês e crianças entre zero e seis anos, os CEMEIs possibilitam o acompanhamento longitudinal dos primeiros anos de vida da criança, sendo essa uma ação que fortalece a **INTEGRALIDADE** nos

processos de cuidado e educação. Desse modo, torna-se possível acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento, além de favorecer a criação e o fortalecimento de vínculos com as(os) adultas(os) e entre bebês e crianças, a conexão com familiares/responsáveis e suas/seus cuidadores, a organização de atividades em turmas multietárias.

Para além dos bebês e crianças, as(os) educadoras(es) que atuam nos CEMEIs também vivenciam condições diferenciadas, uma vez que tal organização possibilita intercâmbio de vivências, experiências e informações entre essas(es) profissionais que atuam com bebês de zero, um, dois e crianças de três, quatro, cinco e seis anos. Nos momentos de estudo, pesquisa e reflexões, contextos trazidos por professoras(es) que atendem crianças de três anos, por exemplo, podem contribuir nas reflexões das(os) que atuam com as de cinco e vice-versa. A continuidade para os bebês e crianças pequenas incide sobre a continuidade no processo de autoformação das(os) adultas(os) que atuam nos CEMEIs.

Podemos, portanto, evidenciar como potências das vivências no CEMEI:

- Acompanhamento longitudinal das aprendizagens e desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas;
- Experiências e vivências entre bebês e crianças com diferentes idades;
- Trocas entre professoras(es) e demais educadoras(es) que atuam com bebês e crianças de diferentes idades.

Organizar o CEMEI como uma unidade de atendimento de crianças de 0 a 6 anos, numa perspectiva integrada e integradora, não é um desafio novo para a Rede Municipal de Ensino de São Paulo. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015) já sintetiza essa ideia que, de fato, nasce com a própria Rede Municipal de Educação Infantil, com Mário de Andrade, em 1935. O pensamento que dividiu a educação da infância em duas etapas - 0 a 3 e 4 a 6 - estava baseado na mesma concepção de desenvolvimento humano que separava o cuidado para os bebês como promoção social e a educação para os maiores. Não faz muito tempo que o cuidado e a educação de bebês e crianças passaram a ser vistos como um processo único que não pode ser separado: o modo como cuidamos educa e, se educamos sem cuidar, não educamos. Essa compreensão é muito recente em nossa sociedade. Foram as pesquisas desenvolvidas sobre o processo de desenvolvimento humano que perceberam que os bebês aprendem com as relações que vão estabelecendo com as pessoas e os objetos de seu entorno (Vygotsky, 1996). Esses estudos destacaram o fato de que, no momento em que cuidamos dos bebês e das crianças pequenas, também as educamos: que o cuidado e a educação acontecem juntos e são inseparáveis, pois todas as relações vividas são educativas, vão constituindo a personalidade de bebês e crianças.

Essas pesquisas também mostraram que o desenvolvimento humano - ou seja, a formação de qualidades ou capacidades que caracterizam os seres humanos como

o pensamento verbal, a fala, a imaginação, os valores, as atitudes, as capacidades, os sentimentos – é produzido pelas vivências que as pessoas têm desde que nascem, quer dizer, pelas aprendizagens. Em poucas palavras, as pesquisas mostraram que o desenvolvimento é resultado da aprendizagem - da vivência, da experiência, da atividade da pessoa... seja bebê, seja criança, seja adulto(a).

A partir daí, não fazia sentido manter as creches sob responsabilidade das Secretarias da Promoção Social: os bebês estavam ali quando se entendia que criança pequenininha era incapaz de aprender, ou que a aprendizagem só seria possível depois que a criança alcançasse certo desenvolvimento. Naquele momento se pensava que o desenvolvimento era natural, ou seja, que as crianças desenvolviam naturalmente sua inteligência e sua personalidade à medida que iam crescendo. O desenvolvimento era entendido como condição para a aprendizagem: primeiro a criança se desenvolvia e depois começava a aprender. Quando pensávamos assim, assumíamos a ideia de que a educação era secundária e a(o) adulta(o) que ficava com a criança na creche não precisava se preocupar com a formação e o desenvolvimento de sua inteligência e sua personalidade, pois estas já nasceriam com a criança e, com o tempo, se desenvolveriam. Mesmo que isto não fosse dito, era com base nesse pensamento que agíamos. Por isso, nosso trabalho na creche era essencialmente cuidar, proteger e esperar a criança crescer e se desenvolver... e, assim, tínhamos auxiliares de desenvolvimento infantil, ou pajens, monitoras e babás pelo Brasil afora.

Quando a ciência mostra que não é o desenvolvimento que promove a aprendizagem, mas, ao contrário disso, a aprendizagem é que impulsiona o desenvolvimento, passamos a entender que se os bebês se desenvolvem desde que nascem é porque são capazes, desde que nascem, de estabelecer relações e aprender – ainda que de uma forma bem específica.

A partir daí, temos nos desafiado a conhecer os bebês e as crianças pequenas e a maneira como se relacionam com o mundo ao redor, pois esse conhecimento nos permite organizar os contextos em que meninos e meninas melhor aprendem e, com isso, melhor se desenvolvem.

Considerando tudo isso, compreender o processo de desenvolvimento humano na infância é elemento que pode contribuir para planejar a organização de contextos que promovam as melhores condições para o desenvolvimento de bebês e crianças.

## Quem são os bebês e as crianças pequenas, como aprendem e se desenvolvem?

Com os estudos realizados ou conhecidos nos últimos anos (Vygotsky, 1996, 2018; Pino, 2005; Costa: Mello, 2017), temos aprendido que tudo o que somos é resultado das experiências de vida e de educação que tivemos desde que nascemos e que, portanto,



### PARA SABER MAIS

A importância do trabalho pedagógico integrado nos CEMEI's

<https://drive.google.com/file/d/1BXwad0lpzTg4gUUpBdxq166r19xc/view>

não há etapas que a criança alcance naturalmente no desenvolvimento à medida que cresce. Ao contrário, vamos descobrindo um complexo processo de desenvolvimento pelo qual o bebê e, depois, a criança vai passando e que vai constituindo a pessoa, sem ruptura de idade. Entre o nascimento e os seis anos de idade, a criança forma as bases de sua inteligência e de sua personalidade com as experiências que vive, com as situações de que participa, com aquilo que faz, com tudo o que aprende fazendo, vendo, ouvindo e percebendo da vida o que acontece à sua volta.

Com esses estudos, cai por terra o conceito de idade cronológica como indicador de desenvolvimento para a organização de turmas na escola. Se bebês e crianças se desenvolvem de acordo com as experiências que vão vivendo, então, o mais adequado é observar sua situação social de desenvolvimento (Vygotsky, 1996). Bebês e crianças não se movem naturalmente de uma etapa para outra, como se pensava até pouco tempo atrás... o desenvolvimento é um fio que vai se tecendo - com saltos e, às vezes, com retrocessos, mas é o mesmo fio. É a mesma criança que vai vivendo e conhecendo o mundo e se desenvolvendo física e culturalmente. As divisões ou rupturas que impomos em seu cuidado e educação, de acordo com as tradições ou com o interesse organizacional das instituições, não contribuem para ampliar suas oportunidades de vivência e desenvolvimento.

Essa nova compreensão muda tudo o que vínhamos fazendo com bebês e crianças até os 6 anos. Descobrimos que o trabalho da(o) adulta(o) que convive com a criança não deve mais ser apenas cuidar, proteger e esperar. Cuidar sim, pois bebês e crianças precisam de cuidados (alimentação, higiene, conforto).

Descobrimos que o trabalho da(o) adulta(o) deve estar fundamentado na ideia de que o cuidado é um lugar de aprendizagem e que esse cuidado abrange a oferta de alimentação, a higiene e o conforto. No momento da alimentação, por exemplo, os bebês desde seu ingresso estão aprendendo sobre o cuidado de si mesmos, sobre os alimentos oferecidos e, também, sobre os instrumentos utilizados para a alimentação em sua própria cultura.

Mas, como parte do cuidado, em todos os momentos, bebês e crianças pequenas precisam se sentir acolhidas, precisam ser ouvidas, precisam de um espaço que convide à ação e à exploração, precisam de companhia nas brincadeiras e em atividades livremente escolhidas por elas(as), num espaço rico e provocador de seu desejo de explorar e descobrir. Por isso, profissionais que trabalham no atendimento de bebês e crianças deixam de ser Auxiliares de Desenvolvimento Infantil - ADIs para se formarem professoras educadoras e professores educadores - estes igualmente importantes nesse universo que se tornou exclusivo de mulheres e que, aos poucos, vem deixando de ser exclusivamente feminino.

À medida que estudamos, atuamos, observamos, refletimos e registramos nossos aprendizados sobre e com bebês e crianças, vamos percebendo a necessidade de construir uma nova identidade para nós, adultas(os), professora e professor de bebês e crianças pequenas. Como é ser professora ou professor de bebês e crianças pequenas quando sabemos que bebês e crianças pequenas não aprendem sob a forma de aula,

mas aprendem a partir de sua própria atividade, quando exploram, experimentam, descobrem características dos objetos e estabelecem relações entre eles(as); quando se relacionam com as pessoas ao redor? Como se transforma nossa relação com bebês e crianças pequenas quando passamos a vê-las(os) como capazes de perceber e atribuir sentido às coisas que vão conhecendo e às situações que vivem? Como muda nosso papel, quando conseguimos imaginar os pensamentos de um bebê que se esforça para engatinhar ou se concentra na exploração de uma argola por dentro da qual ele enfia e tira sua mão? Qual passa a ser a nossa responsabilidade como professoras e professores de bebês e crianças que estão formando sua inteligência e sua personalidade também a partir das vivências que lhes proporcionamos no CEMEI?

Se com o nosso trabalho no CEMEI estamos formando a inteligência e a personalidade dos bebês e crianças, precisamos pensar bem sobre o que propomos como atividades e vivências, como nos relacionamos com elas(es), como organizamos o espaço em que passam o dia, como organizamos seu dia. Em outras palavras, como organizamos os contextos de aprendizagem que concretizam o **CURRÍCULO DA INFÂNCIA PAULISTANA**? É esse currículo, ou seja, o conjunto de todas as experiências que bebês e crianças vivem no CEMEI, que permite que aprendam sobre as coisas, a natureza, as pessoas, os hábitos e os costumes, aprendam a falar, aprendam a pensar... e porque aprendem tudo isso, formam para si as capacidades humanas.

Bebês e crianças pequenas aprendem de um jeito diferente dos adultos: tateando, explorando e experimentando com os objetos que disponibilizamos na altura de suas mãos nas salas, nos corredores, no pátio, no parque; aprendem quando as(os) acolhemos e quando ouvimos suas necessidades e seus desejos de saber; aprendem quando falamos com elas(es); aprendem imitando as ações especialmente das(os) adultas(os), mas também de outras crianças enquanto brincam juntos.

Por isso, construímos nossa identidade como professora ou professor considerando que a criança é sempre ativa no processo em que aprende, ou seja, a criança de qualquer idade aprende sempre por meio de uma atividade que ela realiza – seja sozinha, seja com outras crianças de mesma ou de diferentes idades, seja com a professora ou o professor. O importante é considerar que, em qualquer situação, bebês e crianças aprendem quando são sujeitos participantes ativos. Nós, adultas(os), somos importantes na organização dos contextos: os ambientes e as oportunidades de materiais e de exploração que proporcionam, a proposição de atividades significativas, a coordenação das atividades que propomos para possibilitar continuidades. Mas bebês e crianças precisam realizar, elas(es) próprias(os), as atividades. Por exemplo, para aprender a usar a colher, é preciso que o bebê e a criança utilizem a colher para comer. Nós, adultas(os), ensinamos a segurar a colher, ajudamos quando a seguram de forma inadequada, mas as(os) pequenas(os) precisam realizar elas(es) próprias(os) a ação de comer para aprender a comer sozinhas(os). Por isso, o processo de ensinar



e de aprender é sempre colaborativo, ou seja, resulta da nossa ação em conjunto com bebês e crianças.

Quando entendemos que o papel da educação é proporcionar as melhores condições para que bebês e crianças formem para si as melhores qualidades humanas, percebemos que nosso papel como professor(a) é organizar intencionalmente os contextos - o espaço, a rotina, as relações e as atividades que propomos - de modo que bebês e crianças possam se envolver com as propostas, tomar iniciativas de forma autônoma, conhecer o que não conhecem e aprofundar vivências com o conhecido. E precisam fazer tudo isso sentindo-se acolhidos(as).

Também passamos a refletir e a analisar nossas práticas, procurando formas de enriquecer as vivências de bebês e crianças no CEMEI. Para isso, observamos e aprendemos sobre e com bebês e crianças, registramos o que vivemos e aprendemos sobre e com elas(es).

Com isso, atualizamos nossa identidade - construímos uma nova identidade - como professor(a) de Educação Infantil que organiza contextos investigativos e cenários para o desenvolvimento de bebês e crianças, acolhe, escuta, observa, registra, reflete sobre suas práticas, acompanha bebês e crianças em sua aventura de conhecer o mundo, flexibiliza os tempos, amplia suas possibilidades de participação na gestão da vida no CEMEI. Uma das formas de produzir essa nova identidade é pela reflexão, ou seja, aprendendo com a nossa própria experiência de todos os dias, e a melhor forma de fazer isso é registrá-la e documentá-la, e, nesse processo, refletir sobre ela. Se, em nossa Unidade, os bebês são acordados mesmo quando demonstram a necessidade de um período mais longo de descanso, podemos nos perguntar: essa é a melhor forma de conduzir o trabalho? Que outras possibilidades podemos pensar para que o momento do descanso, de fato, cumpra seu papel. Da mesma forma, podemos pensar sobre as crianças que não dormem: o que poderíamos oferecer para elas nesse momento? Que atividade poderia substituir, para um grupo de crianças, a obrigação de dormir?

Outra maneira de construir nossa nova identidade é em processo colaborativo, ou seja, refletindo e aprendendo em conjunto com a equipe de profissionais da Unidade - e de outras Unidades, sempre que possível. Finalmente - e sem perder de vista os estudos e pesquisas feitas também em outros lugares e outros tempos por outros professores(as), pesquisadores(as) e estudiosos(as) -, podemos ler, estudar e compartilhar com colegas textos e ideias que ajudem a construir essa nova identidade da(o) docente da Educação Infantil.

Conhecer as regularidades do crescimento cultural dos bebês e crianças ajuda em nosso trabalho. Em cada idade, bebês e crianças aprendem por meio de atividades que são mais significativas para elas. Por isso, são chamadas, nas traduções de Vygotsky, de atividade principal, atividade guia ou atividade de aprendizagem.



Foto: Wérlen Santos/Multimeios - SME

## A comunicação adulto/bebês e crianças

**Nos primeiros meses de vida, a atividade** principal do bebê (isto é, aquela por meio da qual ele entra em contato com o mundo que o rodeia, aprende e se desenvolve) **é a comunicação com as(os) adultas(os) que cuidam dele e o educam.** Essa comunicação é verbal para a(o) adulta(o) e emocional para o bebê, pois, nessa idade, ele não se comunica por meio de palavras, mas por meio do olhar, do choro, do movimento corporal, e percebe emoções no toque da(o) adulta(o), em sua fala e seu olhar. Por isso, chamamos essa comunicação entre a criança e a(o) adulta(o) de comunicação emocional. **A atenção e a fala carinhosa, descritiva e suave da(o) adulta(o) é o maior incentivo ao desenvolvimento nessa idade. A iniciativa antecipadora das(os) adultas(os)** de falar com o bebê antes que ele possa responder ou mesmo entender as palavras, e de aproximar

objetos para ele ver e pegar, cria a necessidade de comunicação e o prazer/necessidade de obter impressões (ver, ouvir, pegar objetos, levá-los à boca).

Assim, o bebê vai acumulando experiências por meio do olhar, da audição, das mãos, do corpo todo. O cérebro do bebê precisa dessas experiências para se formar. Por isso, experimentar os diferentes objetos que apresentamos e disponibilizamos é o melhor incentivo ao desenvolvimento dos bebês até próximo dos três anos de idade: **AO PEGAR, LAMBER, MORDER E, MAIS TARDE, COMPARAR, EXPLORAR E EXPERIMENTAR COM OS MAIS VARIADOS OBJETOS, O BEBÊ OBSERVA, SE CONCENTRA, ESTABELECE RELAÇÕES E PREFERÊNCIAS, CATEGORIZA AS PERCEPÇÕES** (um conjunto de objetos macios, um conjunto de objetos duros, objetos leves e pesados, os que favorecem empilhamento - como os toquinhos de madeira - e os que não possibilitam isso - como as bolas), **INTERAGE COM AS OUTRAS CRIANÇAS QUE ESTÃO À SUA VOLTA, TENTA RESOLVER DIFICULDADES QUE A MANIPULAÇÃO DOS OBJETOS GERA, CRIA E TESTA HIPÓTESES SOBRE AS POSSIBILIDADES DOS OBJETOS** (esta bolinha passa por dentro deste tubo... esta outra também passará?) **E, COM ISSO, ENVIA IMPORTANTES ESTÍMULOS AO SEU CÉREBRO.** E tudo isso vai criando uma memória das experiências vividas.

Nessa exploração, o bebê descobre coisas leves, pesadas, grandes, pequenas, lisas, coisas que param em pé, coisas que rolam, coisas de diferentes cores e tamanhos, coisas que flutuam e afundam, coisas que fazem barulhos diferenciados, coisas moles, duras, macias e ásperas, objetos que se encaixam uns nos outros, objetos que podem ser abertos e fechados, objetos que cabem dentro de outros. Com isso, **O BEBÊ VAI AMPLIANDO SUA PERCEPÇÃO, SUA MEMÓRIA, SUA COMUNICAÇÃO, SEUS MOVIMENTOS; VAI DESENVOLVENDO A ATENÇÃO, A FALA E VAI FAZENDO "TEORIAS", OU SEJA, VAI BUSCANDO EXPLICAÇÃO E INTERPRETANDO O QUE VAI CONHECENDO. EM OUTRAS PALAVRAS, VAI FORMANDO E DESENVOLVENDO O PENSAMENTO.**

A experimentação livre com os objetos que oferecemos ao bebê é responsável pela formação e pelo desenvolvimento do pensamento - que começa quando se é bebê. Inicialmente, o pensamento acontece por meio das ações que o bebê está fazendo no momento e, por isso, os bebês precisam ter escolhas de objetos para pegar e experimentar com eles. Mais tarde, ele pensa também com as imagens que vão ficando em sua memória das experiências já vividas e, por isso, os bebês precisam ter muito o que fazer em nossas Unidades. Só por volta dos dois anos, a linha de desenvolvimento do pensamento se encontra com a linha de desenvolvimento da fala. Nessa nova condição, o pensamento se torna verbal, ou seja, utiliza-se de palavras para se realizar.

Por isso, **A MANIPULAÇÃO DE OBJETOS DIVERSIFICADOS É TÃO IMPORTANTE ENTRE 0 E 2 ANOS.** Nessa atividade, ao categorizar os objetos que vão conhecendo (os pesados, os leves, os sonoros, os redondos), os bebês vão criando as generalizações necessárias ao desenvolvimento da fala (quando usam a palavra gato, não se referem a um único gato, mas a gatos variados ... pode ser preto, branco ou malhado, pode ser adulto ou filhote, pequeno ou grande). Essa generalização pode parecer simples para nós, adultos(as), mas é um salto importante no pensamento dos bebês e ela depende de como organizamos nossos

ambientes na Unidade: ambientes investigativos ricos possibilitam vocabulário rico e pensamento em desenvolvimento; ambientes pobres de materiais diversificados disponíveis para a escolha dos bebês empobrecem fala e pensamento.

E a experimentação com objetos diversificados continua essencial para bebês e crianças de 3, 4, 5 e 6 anos que começam a imitar os usos que as(os) adultas(os) fazem dos objetos num processo que vai se tornando cada vez mais complexo.



Foto: Wérlen Santos/Mulmeios - SME

**À MEDIDA QUE APRENDE A ANDAR E A FALAR**, a criança se espelha nas(os) adultas(os) e seu interesse passa a ser **A UTILIZAÇÃO DOS OBJETOS TAL COMO ELA VÊ AS(OS) ADULTAS(OS) FAZEREM**. Primeiro imita os gestos. Mais tarde, **PASSA A IMITAR AS(OS) ADULTAS(OS) EM SUAS RELAÇÕES SOCIAIS E ASSUME UM PAPEL IMITANDO UM(A) ADULTO(A)**. Primeiro, é apenas um faz de conta em que usa um objeto para substituir outro que não está disponível (faz de conta que essa vassoura é um cavalinho). Depois, é um faz de conta com papel social (faz de conta que eu sou professor(a)). Esse brincar passa a ser a atividade principal da criança. Será por meio dessa atividade (que alguns autores chamam jogo, jogo simbólico, brincar) que a criança vai melhor **DESENVOLVER A LINGUAGEM, O PENSAMENTO, A IMAGINAÇÃO, A ATENÇÃO, A MEMÓRIA, OS SENTIMENTOS, OS VALORES; VAI APRENDER A CONVIVER EM GRUPO, A CONTROLAR A PRÓPRIA CONDUTA**. Quando brinca em grupo, vai aprendendo a **VIVER EM GRUPO**: aprende a esperar sua vez para ser mamãe/papai/cuidador, princesa/príncipe/herói, ou motorista de ônibus/aplicativo; aprende a combinar com as(os) colegas a divisão dos papéis; exercita a atenção e a memória ao imitar atitudes e ações do personagem que ela representa; aprende a controlar sua conduta (pois enquanto é a(o) motorista do ônibus não pode fazer o que quer, mas tem que agir como um(a) motorista). Além disso, exercita a linguagem, o pensamento e compreende os diferentes papéis sociais que conhece na sociedade (motorista de ônibus, professor(a), cabeleireira(o), médico(a), caixa de mercado, bombeiro(a), cientista, artista, policial, etc.).

Mas para assumir diferentes papéis sociais, a criança precisa conhecê-los. Por isso, apresentar para a turma o trabalho das(os) familiares/responsáveis enriquece as possibilidades da brincadeira e valoriza a presença de familiares/responsáveis na sala. Além disso, mapear o território e suas potencialidades para favorecer visitas da turma é outra maneira de enriquecer o brincar com papéis sociais: do mercadinho ao mecânico de bicicleta, todas as profissões que puderem ser conhecidas pelas crianças enriquecem essa atividade.

Essas concepções, bem como as práticas que as concretizam já adotadas/descobertas pelo grupo, devem estar explicitadas no Projeto Político-Pedagógico - PPP e orientar a escrita da Carta de intenções de cada professor(a). E essa deve ser a base do planejamento, dos projetos e das propostas lançadas no cotidiano como experiência para bebês e crianças de 0 a 6 anos.

# A importância das ações “autônomas” de bebês e crianças



Foto: Wérien Santos/Multimeios - SME

As pesquisas têm mostrado que bebês e crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar as(os) adultas(os) e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros. Como lembra Vygotsky (2018), o desenvolvimento da fala, do pensamento, da memória, da atenção, da autodisciplina se dá a partir do exterior: primeiro a criança precisa experimentar a fala, o pensamento, a solução de problemas, a memória, a autodisciplina e mesmo os sentimentos em conjunto com os outros e, só depois, aos poucos, com a convivência social, essas funções se tornam internas ao seu pensamento e ao seu comportamento.

Vale repetir que é a vida que a criança vai vivendo (isto é, aquilo que faz, as relações que as(os) adultas(os) ou as outras crianças estabelecem com ela, o acesso que tem ao conhecimento, aos objetos da cultura: à arte, aos sabores, a um vocabulário mais amplo) que possibilita que ela aprenda a pensar, a se

expressar, a memorizar, a prestar atenção, a ser sensível, a imaginar.

Daí a **IMPORTÂNCIA DA(O) ADULTA(O) NA ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE**, de contextos que atraiam bebês e crianças para explorar objetos com características e possibilidades de experimentação diversificadas.

Da mesma forma, são importantes as **ATIVIDADES CONJUNTAS DE BEBÊS E CRIANÇAS DE IDADES DIFERENTES**, em que se ajudam mutuamente, compartilham o que sabem, aprendem a solidariedade, aprendem a pedir e a oferecer ajuda, a se respeitar entre si, a valorizar o conhecimento, a gostar de saber, a formar uma autoestima positiva. Vale lembrar que a função pedagógica da educação entre 0 e 6 anos é formar a base da personalidade. Portanto, muito mais que conteúdos escolarizados, a essência da educação está nas relações, nas atitudes e nas vivências que favoreçam a aprendizagem da fala, do pensamento, da imaginação, da atenção, da autodisciplina, dos valores e sentimentos, de uma atitude curiosa em relação ao conhecimento e respeitosa em relação ao CEMEI.

Por isso, o **ACOLHIMENTO DIÁRIO**, em todos os momentos do dia e ao longo do ano, de todos os bebês e todas as crianças é o elemento central do trabalho docente. Esse acolhimento acontece quando nós prestamos **ATENÇÃO AO QUE A CRIANÇA DIZ**, quando **INTERPRETAMOS A NECESSIDADE DE UM BEBÊ** que se manifesta pelo choro, pelo olhar, por um gesto, quando nós **CONVERSAMOS COM BEBÊS E CRIANÇAS INDIVIDUALMENTE**, oferecendo escuta permanente. Essa escuta tem sentido metafórico e se refere não apenas a ouvir e considerar o que bebês e crianças dizem, mas também a observar e perceber necessidades de atenção.

Nosso papel como adultos é intervir para provocar avanços no desenvolvimento que de forma espontânea não ocorreriam. Isso implica observar e propor, reconhecer as possibilidades de bebês e crianças e desafiar e ampliar suas ações com novas possibilidades de exploração, experimentação e descoberta.

Como o CEMEI pode promover experiências ricas e diversificadas que favoreçam aprendizagem e desenvolvimento? Que tipo de experiências devemos propor para bebês e crianças? Como devemos agir?

## Cumprimos o papel de professoras e professores de bebês e crianças?

- a. Garantimos que bebês e crianças tenham momentos de sono, de acordo com suas necessidades, e não por interesse das(os) adultas(os)?
- b. Organizamos um espaço rico, diversificado e **ACESSÍVEL O TEMPO TODO AOS BEBÊS E CRIANÇAS**? Organizamos **UMA ROTINA QUE POSSIBILITE QUE TENHAM SEMPRE**

**OBJETOS PARA EXPLORAR** (pegar, jogar, morder, rolar...)?

- c. Consideramos a diversidade racial, de culturas e nacionalidades presentes ou não em nossas UEs ?
- d. Promovemos a equidade de gênero e possibilitamos que meninas e meninos brinquem livremente de bonecas, pipas, carrinhos, bolhas de sabão, lama, fantasias?
- e. Olhamos para cada bebê e criança com deficiência a partir de suas potencialidades, valorizando-as?
- f. Apresentamos **MATERIAIS NOVOS E ATRAENTES, QUE VALORIZAM A DIVERSIDADE RACIAL, ÉTNICA E DE NACIONALIDADES**, presentes nas turmas de bebês e crianças?
- g. **RESPEITAMOS SEUS RITMOS E SEUS TEMPOS** que são diferentes dos adultos?
- h. Deixamos que bebês e crianças **FAÇAM COISAS POR ELAS(ES) MESMOS, TOMANDO INICIATIVAS?**
- i. Garantimos momentos de atenção individual a bebês e crianças negras, indígenas, migrantes, com deficiência e **CONVERSAMOS INDIVIDUALMENTE** nos momentos de cuidado (banho, troca, alimentação), mesmo quando elas(es) ainda não respondem com palavras?
- j. **LEMOS OU CONTAMOS HISTÓRIAS** e deixamos que manuseiem os livros? Temos sempre (em todas as salas) os livros na altura dos seus olhos e mãos?
- k. O repertório de histórias escolhidas traz protagonistas e escritoras(es) negras, indígenas, de outras nacionalidades, possibilitando representatividade a bebês e crianças?
- l. Oportunizamos aos bebês e crianças vivências diárias nas áreas externas?



Foto: SME-COPED-DIEI - CEI Wilson José Abdalla



- m. **COLOCAMOS OS BEBÊS EM UMA POSIÇÃO ADEQUADA PARA QUE ELES POSSAM CHEGAR POR SUA INICIATIVA?** Organizamos o ambiente onde eles possam se movimentar livremente. O melhor para o bebê quando está acordado é uma superfície firme onde ele possa se virar: **UMA SUPERFÍCIE FIRME** (o chão, por exemplo) onde ele fique de barriga para cima e espalhamos alguns objetos ao seu redor, de modo que por sua própria atividade vá fortalecendo os músculos que possibilitam novos movimentos e novas posturas (sentar, engatinhar, andar). **POR ISSO, NÃO COLOCAMOS UM BEBÊ SENTADO (NEM NUM BEBÊ CONFORTO, CARRINHO, CADEIRÃO OU ALMOFADA DE POSICIONAMENTO) QUANDO ELE AINDA NÃO SE SENTA SOZINHO.**
- n. Possibilitamos que  **TODOS** tenham colo, toque, abraços: bebês e crianças negras, migrantes, indígenas, com deficiência?
- o. Valorizamos a participação familiar, ouvindo e compartilhando com as famílias desde a construção do PPP até as vivências das práticas cotidianas?

Enfim, cumprimos bem nosso papel criando no CEMEI um **AMBIENTE ACOLHEDOR E ESTIMULANTE** para bebês e crianças negras, indígenas, migrantes, com deficiência, paulistanas?

Enfim, uma vez que os primeiros seis anos de vida constituem o período de mais rápido desenvolvimento físico e psíquico das crianças, para que esse desenvolvimento aconteça de forma adequada é necessário organizar corretamente a educação desde os primeiros meses de vida. E nós, adultas(os), dentro do CEMEI, que acompanhamos essa etapa, temos papel essencial nesse processo, pois, para se desenvolver, o bebê e a criança precisam experimentar, ver, ouvir, movimentar, estabelecer relações com os outros, conversar, resolver problemas, pensar.

Se não possibilitamos que bebês e crianças observem, brinquem, ouçam diferentes sons, explorem objetos que têm formas, cores, tamanhos, texturas e pesos diferentes; se ninguém conversar com os bebês e as crianças, não os envolver nas situações que acontecem no contexto da UE; se, à medida que crescem, não os desafiar a participar da organização da vida prática no CEMEI (participando do planejamento do dia, da organização das atividades externas, da solução de conflitos, das decisões que organizam a vida diária, etc.), não cumprimos nosso papel no desenvolvimento do raciocínio, da fala, das capacidades de ouvir, prestar atenção, lembrar e até de gostar das coisas. Em poucas palavras, bebês e crianças aprendem e se desenvolvem quando são sujeitos/agentes na atividade que realizam, e, para além de tudo o que propomos sob a forma de ambientes investigativos, essa atividade pode ser uma conversa, a produção de um desenho, a organização de material para levar para o pátio, o planejamento do dia ou a avaliação do que se fez no dia.



**PARA SABER MAIS**

Os processos  
formativos e as  
mudanças de práticas

<https://drive.google.com/file/d/1dxTLwrvRrE7r1ORPWJ9YVno7dyRHKK/view>



## Organização do cotidiano no CEMEI

### Refletindo sobre as diferentes idades e seu desenvolvimento

No primeiro ano de vida, o trabalho educativo acontece sob duas formas principais: a atividade independente com objetos e a atividade individualizada na alimentação, na troca, no banho.

O cesto de tesouros, para as duplas de bebês que já se sentam sozinhos, possibilita que os bebês explorem os objetos de acordo com sua iniciativa e que nós, adultas(os), possamos ter mais tempo para dar atenção aos que requerem cuidado. Quando as crianças aprendem a estar em pequenos grupos, realizando seus tateios com os objetos, elas vão formando as bases para a autonomia: isso implicará disciplina nos trabalhos individuais quando tiverem mais idade, iniciativa em relação aos seus interesses, organização e possibilidade de aprendizagem mesmo sem um(a) parceiro(a) mais experiente por perto.

O jogo heurístico dá continuidade à atividade exploratória de objetos do cesto de tesouros já provocando os bebês maiores - podemos dizer entre 2 e 3 anos - a descobrir não mais os objetos em suas características, mas as

possibilidades de relações entre eles. Essa é uma atividade em que nós, adultas(os), intencionalmente disponibilizamos alguns poucos objetos (no cesto, indica-se de 50 a 60 objetos; no jogo heurístico, esse número pode cair para 5 ou 6) para desafiar as descobertas de possibilidades de comparar, estabelecer relações, perceber diferenças.

Da mesma forma, as bandejas de experimentação, com objetos que vão sofisticando a experimentação: lupa, peneiras, dosadores, medidores (colher, concha, xícara) úteis para lidar com água, areia, areia colorida, sementes e objetos quantificáveis (como rolas, pedras, prendedores de roupa, toquinhos de madeira) que vão ampliar a experimentação e as descobertas.

Quando organizamos o espaço do CEMEI pensando o conjunto de bebês e crianças, consideramos essa necessidade de tateio de todas as crianças - não só dos bebês - e oportunizamos uma experimentação rica e diversificada por meio da oferta de uma diversidade de material disponível em tempo integral às mãos e olhos de todas(os). É no tateio, na experimentação livre que as crianças vão percebendo as características e propriedades dos objetos e, assim, vão conhecendo e interpretando o mundo, ampliando sua percepção, formando uma memória, exercitando o pensamento, criando as bases para a fala e criando uma imagem de si.

Vale enfatizar que o desenvolvimento intelectual de bebês e crianças acontece em todos os momentos: na atividade de tateio, na conversa que mantemos com elas(es), no banho, na alimentação, nas atividades livres, nas relações entre os bebês e crianças com idades diferentes, quando relacionam dois objetos e experimentam novas ações com eles, quando resolvem conflitos e problemas com ou sem a ajuda das(os) adultas(os), quando constroem textos coletivos...

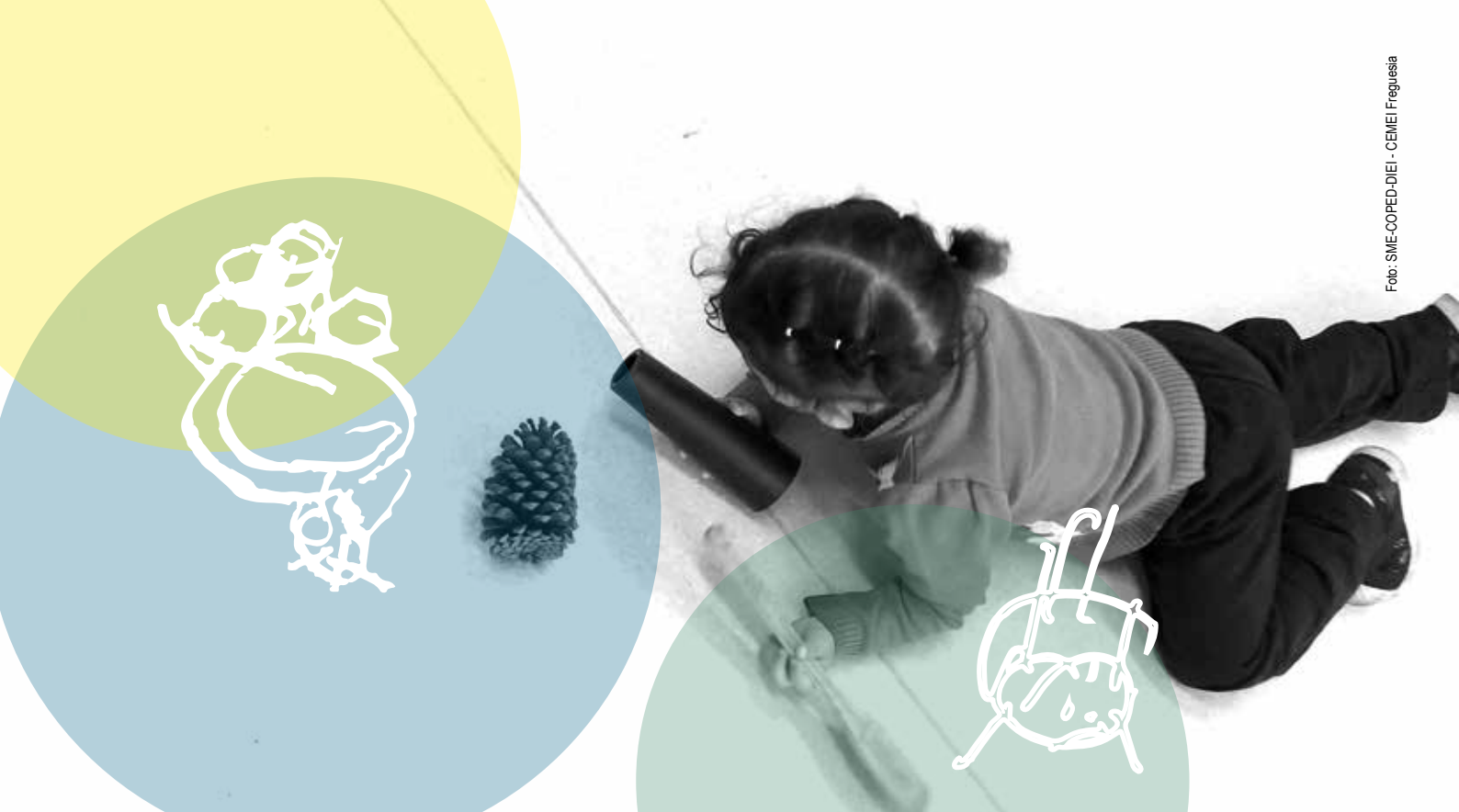
Com as vivências que vão sendo ampliadas, a atividade motora vai se refinando: depois dos objetos grandes, o bebê começa a pinçar objetos pequenos, pedacinhos de pão, de fruta, bolacha e daí a importância de que os momentos de alimentação sejam intencionalmente observados. E começa a desenvolver ações mais complexas com objetos: tirar e recolocar um objeto em uma caixa, juntar e separar partes, segurar a caneca, a mamadeira, a colher. Esse movimento é importante para o desenvolvimento infantil porque a primeira forma de pensamento acontece na ação. Então, todas as ações com objetos estimulam o pensamento e quanto mais variado o material e quanto maiores as possibilidades de experimentação que oferecemos, maiores os desafios e estímulos ao pensamento. Por isso, a organização do espaço deve ser feita com materiais organizados de forma estética, limpos, na altura das mãos e olhos, prontos para serem usados nas pesquisas de bebês e crianças.

O interesse dos bebês por ficar em pé pode ser facilitado com objetos que acolham e apoiem a iniciativa do bebê: na área externa, grandes tubos de cimento servem para engatinhar por dentro e apoiar-se neles para ficar em pé ou andar em volta, troncos de madeira têm a mesma função. Na área interna, barras de pvc fixadas nas paredes, móveis baixos pesados que suportem os movimentos das crianças.



**PARA SABER MAIS**  
Os processos formativos e as  
mudanças de práticas

[https://drive.google.com/  
file/d/1m0kSMwsRVM2j9hL6\\_F\\_D\\_  
kCnnBy9accl/view](https://drive.google.com/file/d/1m0kSMwsRVM2j9hL6_F_D_kCnnBy9accl/view)



## Materiais e materialidades

O material disponível aos bebês se expande à medida que crescem, **DIVERSIDADE** é a palavra chave para provocar exploração livre e constante: quanto mais variado o material a que o bebê tem acesso, mais ele percebe o mundo na sua diversidade, mais é levado a comparar, a estabelecer relações e vai formando as capacidades que constituem a inteligência. Por isso, espelho, tecidos, objetos para ver, pegar, cheirar, rolar, produzir barulho, música, caixas de papelão (para entrar dentro, guardar coisas, empurrar, puxar), almofadas (de formas, cores e tamanhos diferentes) devem compor o contexto de investigação no CEMEI.

É importante salientar que a escolha dos materiais garantirá, ou não, vivências antirracistas, não xenofóbicas, inclusivas e que promovam a equidade de gênero quando:

- Elementos da cultura popular brasileira, como instrumentos, tecidos diversos, artefatos bolivianos, haitianos (e de outras nacionalidades presentes nas UEs) estão disponíveis a todas(os);
- Bonecas, carrinhos e outros brinquedos são disponibilizados para meninas e meninos;
- Os materiais ofertados possibilitam desafios possíveis a partir da realidade de bebês e crianças com e sem deficiência.

**CONVERSAR COM OS BEBÊS E AS CRIANÇAS** é importante e essencial ao seu desenvolvimento cultural e, por isso, é atitude fundamental de nós, adultas(os). Desde pequeninha(o), estimulamos a fala e a participação do bebê e da criança naquilo que acontece no CEMEI: comentamos as atividades diárias, os interesses das crianças, o que trazem para contar. Mesmo quando ainda é pequeninha(o), já começamos a nos exercitar na relação respeitosa e principalmente envolvente que podemos estabelecer com ela(e). Diante de uma bolinha que rolou para fora do alcance do bebê, em lugar de buscar a bolinha em silêncio, começamos por perguntar: “O que aconteceu? Pra onde foi a bolinha? Como podemos resolver isso?” Esta nossa atitude como professor(a) mostra respeito e vai formando no bebê uma imagem positiva de si mesmo, além de provocá-lo a acompanhar a ação do adulto - um exercício de pensar e de buscar soluções para problemas semelhantes.

Precisamos **FALAR TODOS OS DIAS COM CADA BEBÊ INDIVIDUALMENTE**. Com os pequeninhos não falamos coletivamente. Conversamos e observamos atentamente nossa relação para que não se torne uma série de ordens, mas seja sempre um convite para a expressão.

Quando nos colocamos no lugar de um bebê - ou mesmo uma criança de mais idade - que pela primeira vez sai de casa para um ambiente desconhecido, percebemos a importância de assegurarmos um clima de serenidade e de bem-estar a bebês e crianças no CEMEI: em uma palavra, **ACOLHIMENTO**. Serenidade e bem-estar são elementos essenciais à formação adequada de sua inteligência



Foto: SME-COPEP-DIEI-CEMEI/Pacheco Galo

e personalidade. A afetividade é um elemento importante para a criança se sentir segura e a melhor forma de expressá-la é a conversa e a escuta. **A ESCUTA** (isto é, a observação e a interpretação que fazemos do que observamos, o interesse por aquilo que a criança faz ou conta, a atenção na hora em que surge um problema ou uma dificuldade) e **A CONVERSA ACONTECEM O TEMPO TODO**, pois, com as crianças, os tempos não se dividem (como nós, adultos(os), teimamos muitas vezes em fazer).

Além de conversar, nossas palavras de estímulo são também fundamentais, pois as crianças estão aprendendo a falar, a andar, a controlar os movimentos, a conviver em grupo. As palavras de estímulo ajudam promovendo a autoconfiança de bebês e crianças.

Em torno do final do primeiro ano de vida, o bebê já será bem diferente do que era nos primeiros dias: já não é tão dependente da(o) adulta(o), pois é capaz de se deslocar pela sala e buscar um objeto que atrai sua atenção, comunica-se melhor com a(o) adulta(o), já tem preferências, já percebe coisas de que gosta e não gosta. É fundamental, para o melhor desenvolvimento do bebê e da criança, que nós, adultos(os), percebamos suas novas possibilidades e necessidade de espaço para crescer. Quando nos falta essa intencionalidade fundamentada no conhecimento das novas possibilidades da criança, instaura-se uma atitude de rejeição na criança que, por sua repetição, é chamada de crise das idades. Tanto que Vygotsky chegou a pensar que as crises fossem naturais do desenvolvimento. Foi outro estudioso, Leontiev, companheiro de Vygotsky, que percebeu que as crises só acontecem quando os adultos não percebem as novas possibilidades das crianças e continuam a tratá-la da maneira como vinham fazendo (por exemplo, tratar um bebê de um ano que já anda como se ele ainda fosse um bebê de poucos meses e completamente dependente do adulto).

A formação da autoconfiança e da autoestima começa nos primeiros meses de vida. Quando permitimos que a criança experimente e faça coisas por si mesma, demonstramos confiança e isso faz nascer na criança a autoconfiança. Fiquemos atentas às nossas atitudes: criar espaços para bebês e crianças crescerem é essencial para cultivarmos a iniciativa e o gosto pela descoberta.

À medida que crescem e acumulam vivências - aprendem, formam e desenvolvem atitudes e capacidades -, bebês e crianças querem fazer coisas de forma cada vez mais independente. Pequenas tarefas que já possam e queiram fazer são significativas (buscar o próprio calçado, ajudar a guardar os brinquedos, pendurar sua mochila no gancho próprio, encontrar sua escova de dentes, colocar a pasta na escova, comer sozinha). Observamos essas iniciativas e comemoramos as novas possibilidades de bebês e crianças.



Foto: SME-COPEL-DIEI- CEMEI Pacheco Gato

## Intencionalidade docente

### Criando espaços para crescer

O trabalho pedagógico amplia seu foco quando:

- a. aprofunda a experiência com movimentos aumentando os desafios no espaço (rampa, escada, escada de corda na árvore são alguns elementos que ajudam nesse processo);
- b. possibilita a independência das crianças em relação a reconhecer suas coisas na UE, guardar seus pertences na sacola/mochila, guardar o calçado na caixa quando forem para a areia, encontrar seu calçado no final da atividade, lavar as mãos. Com crianças maiores, cuidar da sua própria higiene (vestir e desvestir, escovar os dentes, pentear-se), usar sem ajuda objetos de uso diário (caneca, xícara, talher), servir-se;



- c. propõe que se guarde os objetos depois de brincar, sempre que não se quiser continuar a brincadeira em outro momento;
- d. favorece o exercício e o desenvolvimento da fala: falando com as crianças e ouvindo-as, cantando juntos, adotando estratégias que promovem a fala, como:
- as rodas de conversa no início do dia - quando as crianças contam novidades, ajudam a planejar o dia, se lembram dos combinados;
  - os momentos de preparação para novas atividades ou mudança de espaço feitos com o grupo (as microtransições);
  - a roda ao final do dia em que as crianças contam sua percepção sobre o dia vivido no grupo;
  - ao longo do dia, em todas as situações em que as crianças nos procuram por meio da fala ou mesmo com o olhar... a fala de bebês e crianças e a conversa são atividades educativas essenciais;
  - a leitura e a narração de histórias, que podem estimular o desenvolvimento da fala das crianças quando ouvem e comentam e quando contam suas histórias. Além disso, a leitura de livros literários potencializa a concepção da função social da escrita em livros com texto, em que, no mesmo processo, há vontade/necessidade de ler e escrever.
- e. promove passeios que podem ir além do entorno do CEMEI, como podemos planejar com os bebês e as crianças. Visitar um comércio do território, uma praça, um espaço público de interesse e, sempre que possível, possibilitar cada vez mais contato com a natureza;
- f. aproveita cada vez mais as situações que possam contribuir para exercitar a memória e o pensamento das crianças ao comentar situações já vividas no grupo, resolver problemas (em voz alta) com o grupo de crianças, buscando juntos solucionar o problema, fazendo boas perguntas que dão tempo para a turma pensar e participar.
- g. aproveita as oportunidades para ajudar as crianças a conviverem com as(os) amigas(os), dividindo, compartilhando, esperando a vez, cuidando dos materiais de uso coletivo. Para isso, ficamos atentos também às conversas entre elas e podemos comentar na roda (sem nomear as crianças) situações que podem ser problematizadas para questionar preconceitos, valores e atitudes. Também sem nomear as crianças (a não ser quando é

necessário elevar a autoestima da criança), elogiar na roda atitudes adequadas do grupo.

- h. ensina o respeito à natureza: cultivando planta e mantendo o cuidado do ambiente.

O fortalecimento e o aprofundamento do movimento e da fala são condições para aprofundar a memória, o pensamento, a imaginação e a curiosidade. A vida em espaço aberto garante, além do sol necessário em todas as idades, a atividade de movimento: agachar-se, rolar, passar por baixo de mesa, cadeiras, por dentro de tubos e caixas, subir e descer escadas e pequenas inclinações no terreno.

A conversa com bebês e crianças é importante para o desenvolvimento da linguagem oral. Falamos com os bebês olho no olho, num tom de voz suave, tranquilo para promover sua atenção e ir criando neles o desejo e a necessidade de falar. Com as crianças que já falam, essa relação vira uma troca verbal em que adulto e criança se expressam, sempre dando tempo para as crianças. Ler histórias com livros, contar histórias com fantoches, objetos e mesmo cantar também são atividades que favorecem a aquisição da fala.

Além das atividades que as crianças realizam por sua própria iniciativa **NUM ESPAÇO RICO, DIVERSIFICADO, ACESSÍVEL E ESTETICAMENTE ORGANIZADO**, podemos organizar uma proposta por dia que será convidativa para o grupo todo. É importante lembrar que não é necessário que todas as crianças atendam ao nosso chamado nos momentos de tal proposta. Se algumas continuam envolvidas em outra exploração que já estavam realizando, elas também estarão exercitando funções importantes para seu desenvolvimento cultural. Essa também pode ser uma possibilidade para realizarmos atividades em grupos menores. De qualquer modo, cuidamos da preparação e apresentação da proposta de maneira que todas(os) se encantem e nos acompanhem.

À medida que as crianças crescem e dominam o andar, é possível fazer **PASSEIOS** mais extensos pela comunidade ou mesmo no quarteirão da UE, coletando folhas, sementes, pedrinhas ou observando os veículos que passam, as pessoas, as árvores... Quanto menores as crianças, mais paradas serão necessárias (sentar, observar o que acontece, coletar coisas, comentar sobre o que veem). Para isso, precisamos ter um levantamento das possibilidades da comunidade e arredores em distância caminhável com as crianças (sem subestimá-las!).

E outras atividades vão interessar as crianças à medida que crescem: a **MODELAGEM** (com areia molhada, com argila, massa de papel e massa de farinha que se pode preparar com as crianças), **FAZER TINTA E PINTAR** com as mãos, com dedo e com pincel são atividades que podemos propor inicialmente para pequenos grupos enquanto o restante das crianças permanece numa atividade livre exploratória. O fato é que se o espaço for rico e diversificado, as crianças vão estar sempre em atividade, explorando,

descobrimo, se exercitando e aprendendo. Sendo assim, é essencial que bebês e crianças tenham sempre opções para explorar, com possibilidades de escolha do que fazer, ou seja, com acesso a materiais diversificados e organizados de forma estética para que seja convidativo.

À medida que a atividade exploratória de objetos em si (explorar sons, empilhar, rolar, etc.) começa a dar lugar para o uso que os adultos fazem dos objetos, e a criança começa a gostar de objetos que favorecem a imitação dos adultos, propomos novos materiais:

- objetos de cozinha: pratos, talheres, xícaras, panela, tampas, medidores, funil, peneira, etc.;
- carrinhos, bonecas(os) que representem diferentes etnias;
- roupas, sapatos, chapéu, bolsas, etc., que podem usar nas brincadeiras de faz de conta;
- ferramentas e outros objetos de acordo com as atividades humanas que as crianças vão conhecendo, seja por meio de visitas ao território, seja pela participação de familiares/responsáveis em ações da Unidade. Vale lembrar que ampliamos o jogo de faz de conta favorecendo o contato das crianças com diferentes atividades humanas, pois elas não inventam os papéis, mas expressam o que vão conhecendo.

Os jogos de correr serão realizados cada vez com mais desenvoltura, e os jogos de encaixe, quebra-cabeças, bloquinhos de madeira para construção de torres, cidades, estradas são ótimos para exercitar a imaginação, que é a precursora do pensamento matemático, do pensamento abstrato.

As atividades podem ser propostas em lugar que favoreça a ação dos bebês e crianças: mesinha, chão, parede, fora da sala de referência... Atividades diárias envolvendo água (em bacias ou torneira) e areia são muito bem-vindas pelas crianças (e são saudáveis): baldinhos, vasilhas recicladas, barcos, objetos que flutuam e afundam enriquecem tais atividades. As crianças gostam de coisas para empurrar ou puxar por um barbante (carrinhos, caixas, etc.)

O lápis de cor, o giz de cera, a tinta para pintar com dedo sobre papel e com pincel (forrar a mesa ou chão com um jornal permite experimentação mais livre) possibilitam as primeiras experiências de expressão. Por isso, de nada adiantam os desenhos prontos. É importante salientar que ao usar lápis, giz e tinta estamos diante de uma situação frutífera para a desconstrução de algo comumente presente no cotidiano da Educação Infantil: o "lápis cor da pele". Mesmo diante da diversidade de tonalidades de pele, é comum vermos adultos(os) e crianças se referindo ao lápis bege, salmão, como "lápis cor da pele", o que é uma referência a pele branca como padrão. Durante o manuseio



Foto: Wérlen Santos/Multimeios - SME

desses materiais, podemos convidar as crianças a criar cores de peles, com misturas de tinta branca, marrom, amarela e preta. Criando os diferentes tons da pele dos bebês e crianças da turma, podemos chamar sua atenção para a variedade de tons.

Ao observar as crianças pequenas em suas atividades, descobrimos rapidamente o que elas gostam de fazer e como exploram os diferentes materiais. Com isso, poderemos aperfeiçoar nossas propostas de atividades e material, lembrando sempre que cabe a nós, adultos, **DIVERSIFICAR A OFERTA** de atividades com a diversidade de materiais que oferecemos: ou seja, devemos conhecer suas preferências e gostos e permitir que se criem outros prazeres. Isso é possível quando ampliamos as atividades que propomos.

E a coordenação motora fina, alguém pode perguntar? Está em tudo: quando a criança se alimenta sozinha, escova os dentes, desenha, pinta, brinca, recorta, se veste

sozinha... tudo isso desenvolve motricidade. Por isso, **NOSSO TRABALHO DEVE SER SEMPRE COM E NÃO PARA E NEM PELO** bebê e pela criança.

Em todas as situações que experimenta, a criança aprende: observa, levanta hipóteses sobre o que vê, tira conclusões, interpreta o mundo que passa a conhecer. Quanto mais situações diferenciadas puder experimentar, mais desenvolverá sua curiosidade, sua capacidade de pensar. A expressão, que revela a interpretação que a criança faz do que vê e conhece, é importante nesse processo: é hora de ouvir a criança, valorizar seus desenhos, suas histórias e formas de explicar as coisas que percebe – as “teorias” explicativas do mundo que vai fazendo.

A vida ao ar livre é essencial para bebês e crianças. Vivenciar ambientes ao ar livre é condição para a saúde. Por isso, a organização do tempo precisa contemplar: **O SONO** para quem queira dormir ou apenas descansar, sem que seja uma obrigação e nem que durmam todos no mesmo horário, **O CONTATO COM A NATUREZA, A ALIMENTAÇÃO, OS CUIDADOS** e **O TEMPO LIVRE** para explorar o espaço externo e interno da UE.

Quando a criança já anda, fala e passa a se interessar pelo uso que as(os) adultas(os) fazem dos objetos e como os adultos se relacionam, ela começa a querer fazer as coisas por si mesma. Cresce seu desejo e possibilidade de independência e ela começa a utilizar a palavra “eu”, anunciando uma nova percepção de si mesma. É um momento de ruptura com seu comportamento anterior. Já não quer mais ser tratada como bebê, muda sua relação com as(os) adultas(os): compara-se com os adultos e quer ser igual a eles, quer fazer as mesmas ações que os adultos realizam (“eu faço”, “eu sozinha”). Se os adultos não percebem essas novas possibilidades da criança e continuam a tratá-la como um bebê, ela se indispõe e temos o que se costuma chamar de crise dos três anos. Mas já vimos que esta não é uma crise natural, e sim criada pelo fato de que a criança quer fazer as coisas por si própria e os adultos continuam a pensar que ela “não pode fazer por que ela ainda é muito pequena”. Quando nós, adultos, compreendemos as crescentes possibilidades da criança e as satisfazemos, propondo novos desafios, novas atividades e novas relações, a crise não acontece. De qualquer modo, é importante observar que essa crise, quando acontece, é um grito por autonomia e não pode ser vista como birra e teimosia.

A criança começa a se perceber como alguém e a se comparar com os outros. Por isso, nesse período surgem os sentimentos de orgulho e vergonha. Nós, adultas(os), precisamos estar atentas(os) a isso, pois a **INSATISFAÇÃO EMOCIONAL INTERFERE NA FORMAÇÃO DE UMA IMAGEM POSITIVA DE SI MESMA E DOS OUTROS**. Ao mesmo tempo, **AS PALAVRAS DE AFIRMAÇÃO DA(O) ADULTA(O) AJUDAM A ORIENTAR ATITUDES SOLIDÁRIAS COM** os colegas, cuidado com os materiais da escola, com a natureza, respeito com os adultos. É preciso ter atenção à forma que elaboramos nossa fala, pois o elogio pode levar crianças a buscarem realização na satisfação de adultos, dessa forma, suas ações podem passar a buscar a aceitação do outro. Podemos nos apoiar nas orientações antirracistas para repensar nossas narrativas.

As brincadeiras com regras simples (do tipo vivo-morto, duro-mole) vão aos poucos sendo substituídas por brincadeiras com regras cada vez mais complexas (dança das cadeiras, esconde-esconde e brincadeiras populares contadas por familiares/responsáveis ou apresentadas na UE). Ao perceber a existência de regras, a criança começa a criar regras. É importante prestar atenção a isso e valorizar esse momento como uma conquista e não tratar como se fosse mania da criança.

A **FALA** continua a se desenvolver e deve continuamente ser estimulada por meio de diferentes situações: ouvir histórias para ampliar o vocabulário, vivenciar experiências diferentes e sempre falar sobre elas, conhecer objetos novos e falar sobre eles. Sempre que as crianças fazem algo em pequenos grupos, podemos propor uma roda para elas contarem umas às outras sobre o que fizeram, como fizeram, se gostaram. Relatar as experiências vividas fora da Unidade Educacional na roda para iniciar o dia, planejar o dia e fazer os combinados são todas estratégias para incentivar a linguagem. Adivinhar o conteúdo de um pacote na roda, cada criança tasteando, cheirando, balançando, ouvindo e comentando as características percebidas é outra estratégia. Conversar sempre com as crianças sobre as experiências vividas: a conversa não é perda de tempo. Ao contrário, **CONVERSAR É ATIVIDADE CURRICULAR E PEDAGÓGICA** quando nossa condução da conversa ajuda a criança a falar, a ouvir, a pensar, a respeitar a vez dos outros, enfim, ensina o grupo a conviver: exercita e ensina organização.

As necessidades e os prazeres das crianças vão, então, se ampliando à medida que crescem. Como afirma o estudioso do desenvolvimento infantil Zaporoshetz, 1987, **SE QUEREMOS POTENCIALIZAR O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DAS CRIANÇAS, NÃO FAREMOS ISSO TRANSFORMANDO OS BEBÊS EM PRÉ-ESCOLARES E TRANSFORMANDO OS PRÉ-ESCOLARES EM ESCOLARES, MAS APROFUNDANDO AS FORMAS DA ATIVIDADE LÚDICA** (o brincar livre, as brincadeiras populares, os jogos), **DA ATIVIDADE PLÁSTICA** (Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George, 2016), o desenho, a dança, a escultura, a construção com blocos, a pintura, a modelagem com areia e água, barro, argila, massinha e, também, movimentos em grandes espaços, já que podem correr, pular... e quanto mais oportunidades com materiais diversos tiverem, mais experiências e mais desenvolvimento) **E DAS ATIVIDADES PRÁTICAS** (ajudar em pequenas tarefas como guardar os brinquedos, distribuir e guardar materiais, cuidar dos menores, servir-se, ajudar a organizar a sala, participar do planejamento do dia, do planejamento do que vamos fazer lá fora, que material levar para a atividade lá fora, avaliar o dia no final do período com todos na roda).

As crianças cada vez mais se sentem “grandes”, querem se sentir parte do grupo das(os) adultas(os) e, por isso, se sentem valorizadas quando fazem coisas por si mesmas: “deixe que eu faça!”. Como ainda são pequenas, gostam de **FAZER COISAS SOZINHAS** (sem a ajuda do adulto), mas, ao mesmo tempo, gostam da nossa atenção e da nossa cumplicidade. Por isso, o cuidado continua a ser necessário no processo educacional.

A leitura literária cotidiana com bebês e crianças e a oferta de livros nos ambientes são fundamentais como iniciação da experiência leitora e do contato com as diferentes linguagens das artes. Quando cuidamos da preparação das histórias, bebês e crianças criam gosto por **OUVI-LAS** e se interessam quando o adulto repete histórias já conhecidas: com isso desenvolvem preferências, memória, vocabulário e imaginação. Por isso, contamos histórias, lemos e oferecemos livros para os bebês e crianças desde muito cedo.

Nossa opinião, como adultas(os), tem grande importância para a criança: a partir dessa atenção e da opinião do adulto sobre ela (o que a criança percebe não apenas nas palavras, mas também nas atitudes do adulto), ela constrói sua autoestima. Portanto, **PRESTAR ATENÇÃO AO QUE FALAMOS E FAZEMOS**

**EM RELAÇÃO A BEBÊS, CRIANÇAS E SEUS FAMILIARES/RESPONSÁVEIS** pode colaborar com a construção positiva da identidade e evitar prejuízos presentes e futuros.

Levando em consideração o espaço relacional, é possível cultivar plantas em vasos na sala, ter um jardim e uma horta na área externa, uma plantação em garrafas PET ou em pneus. O convívio com elementos da natureza que requerem cuidados regulares ajuda a educar uma atitude responsável e uma autodisciplina.

As explorações com objetos (material natural como toquinhos de madeira, folhas, sementes, material reciclado) se ampliam à medida que as crianças conversam entre si e trocam experiências. Por isso, nosso papel é, ao mesmo tempo, **PROPOR VIVÊNCIAS AMPLAS E DIVERSIFICADAS** para o grupo de crianças, mas também garantir um **TEMPO LIVRE PARA ATUAREM SEM NOSSA INTERVENÇÃO E ORIENTAÇÃO DIRETA.**

Se **PLANEJAMOS O DIA COM AS CRIANÇAS** (O que vamos fazer hoje?) **E CADA ATIVIDADE** (Que material podemos usar nessa atividade? Do que podemos brincar lá fora? O que podemos levar pra brincar lá fora?), logo as crianças estarão programando elas próprias as atividades que desejam realizar. Aprendem a planejar quando planejamos em conjunto. E esse processo pode evoluir para as assembleias, da turma ou da UE - também chamados de conselhos mirins, quando o grupo de crianças discute, avalia e propõe ações para a vida na Unidade Educacional.



Foto: SME/COPE/DIDIEI - CEMEI Parque do Carmo



Foto: Wélen Santos/Multimeios - SME

## Bebês e crianças: algumas linguagens

À medida que vão desenvolvendo a **IDENTIDADE**, as crianças **GOSTAM DE CRIAR SEUS CANTINHOS**. Também para isso é fundamental um **TEMPO LIVRE** para que elas possam estabelecer relações de intimidade com os espaços. Ter um lugar na sala de referência onde possam manter, por exemplo, uma caixa de sapatos para guardar suas coisas favorece o sentimento de pertencimento ao lugar e a auto-organização.

É no tempo livre, também, que a criança desenvolve o **FAZ DE CONTA** e logo o faz de conta com papéis sociais, que já comentamos anteriormente. Quando assume um papel, a criança passa a agir de acordo com ele: toma outras atitudes, submete sua própria conduta a determinadas regras.



É como se passasse a perceber e a agir de acordo com o “eu quero, mas não posso”: “eu quero gritar com esse colega, mas não posso porque estou fazendo o papel de bombeiro”. Este é um dos benefícios do faz de conta para o desenvolvimento da personalidade da criança: ao se aproximar das atividades e da vida das(os) adultas(os) por meio da brincadeira, a criança compreende cada vez mais as funções sociais e estas se convertem em modelos para sua própria conduta.

No **BRINCAR** se fortalecem **A ATENÇÃO, A MEMÓRIA, A IMAGINAÇÃO, A CAPACIDADE DE PENSAR E SOLUCIONAR PROBLEMAS**. Além disso, a criança exercita **A COMUNICAÇÃO E O RELACIONAMENTO COM OUTRAS CRIANÇAS**, pois precisa combinar as divisões de papéis, a sequência das ações. Por isso, a brincadeira de faz de conta com papéis sociais é uma linguagem fundamental como **INFLUÊNCIA FUNDAMENTAL NO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA E DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA**. Como afirma a teoria histórico-cultural, é a atividade por meio da qual as crianças melhor exercitam e aprendem funções psíquicas complexas e melhor expressam o que aprendem na infância.

Da mesma forma acontece com o **DESENHO**, a **MODELAGEM**, as atividades de **CONSTRUÇÃO** e **COLAGEM** chamadas de atividades produtivas, no sentido de que, ao final dela, se tem um produto: o desenho, a boneca feita de massinha ou de argila, a estradinha construída na areia ou com toquinhos de madeira, a cena da história feita de colagem. Essas atividades podem também registrar as situações vividas: os relatos feitos pelas(os) amigas(os) de sala, os passeios, as descobertas e experiências individuais ou em grupo...tudo pode ser expresso por meio de colagens, modelagens, construções, desenhos e pinturas. Sempre que a criança se expressa, ela fortalece o que aprende, e vai formando e aprofundando gostos, capacidades e aptidões.

Com essas atividades, aprofundamos a **UTILIZAÇÃO DA ESCRITA EM SUA FUNÇÃO SOCIAL**. A escrita não é a linguagem mais importante na Educação Infantil, mas também é uma linguagem.

A presença de livros literários e informativos é uma oportunidade para conversar com os bebês e as crianças, ou seja, criar condições para que ouçam histórias, bem como explorem a materialidade do livro. À medida que crescem, lemos e contamos histórias e passamos a registrar a história verbalizada pela criança de suas produções: desenhos, colagens, construções têm sempre um texto que a criança expressa quando perguntamos, por exemplo, “O que está acontecendo no seu desenho?”.

À medida que produz desenhos, pinturas, colagens, as crianças podem ser orientadas a **ESCREVER SEU NOME NAS SUAS PRODUÇÕES**. Para isso, utiliza um crachá com seu primeiro nome (com a primeira letra maiúscula e o restante em minúscula como fazemos com os nomes em português, sem destaque de cor para a primeira letra). Esse crachá deve ser feito por nós, adultas(os), na frente da criança e, em seguida, ilustrado por ela nos primeiros dias do ano letivo. As crianças vão inicialmente reconhecer seu crachá (e os das(os) colegas) pela ilustração de cada um e, logo mais,

passam a reconhecê-los pela escrita. **COMEÇAM A LER SEM ESFORÇO**. Para as crianças de 5 anos, o crachá pode conter o nome e o sobrenome.

É importante que nós, adultas(os), assumamos o papel de escriba nas situações de escrita. E à medida que fazemos uso dela para registrar as histórias coletivas criadas pelo grupo, para escrever um bilhete para familiares/responsáveis, um convite para uma festa na escola (sempre **COM** as crianças), elas vão percebendo a **FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA**, isto é, para que lemos e escrevemos. Ao fazer isso, as crianças vão construindo um **SENTIDO** para a escrita e, com isso, vão dizendo para o cérebro o que se faz com a escrita: por meio dela, expressamos ideias, fatos, sentimentos e, quando lemos, precisamos buscar ideias, fatos e sentimentos no que lemos. O cérebro precisa saber que deve buscar as ideias do texto, os fatos narrados, os sentimentos expressos... e não sons ou letras. Aos poucos, registrando as ideias e relatos das crianças e lendo para buscar informações e ideias nos textos, a leitura e a escrita vão se tornando uma necessidade para as crianças e vêm carregadas de sentido.

Quanto mais portadores de texto houver para uso na sala de referência e também nos diferentes espaços da Unidade (enciclopédias e folhetos, livros de história e de consulta, dicionários e gibis, jornais e revistas) sendo utilizados por nós, adultos, e pelas crianças, melhor elas se aproximam da escrita e da leitura de modo significativo.

Outras linguagens - a fotografia, a dança, o desenho, a escultura, a colagem, a construção com blocos, as produções com tecidos, folhas secas, sementes e objetos naturais - podem estar também sempre presentes como forma de registrar as experiências vividas e que também podem ser relatadas oralmente pelas crianças. Nesse processo, apresentamos muitas possibilidades de desenho e pintura, de modelagem, de colagem e materiais diferentes. Mas não fazemos pela criança. Mostramos as técnicas - o que não significa adiantar-se à criança ou limitar sua ação, mas ampliar



Foto: SME-COPEP-DIEFCEI, Jardim Icarai

suas possibilidades de expressão. A expressão, no entanto, é delas: para aprender e se desenvolver elas precisam elaborar e expressar o que vão aprendendo e percebendo do que vivem.

Aquilo que as crianças expressam por meio do **DESENHO E DAS OUTRAS LINGUAGENS** correspondem à sua compreensão da realidade e à imagem mental que elas têm dos objetos. Essa expressão não corresponde necessariamente ao que nós, adultas(os), esperamos. Por isso, cuidamos com os comentários que fazemos sobre o desenho da criança: nem dizer que está tudo sempre lindo sem prestar a atenção e nem desfazer do trabalho da criança - e muito menos retocar a produção da criança, que é uma forma de dizer que não está bom. Podemos, sim, desafiar a criança a observar melhor, a perceber detalhes.

A **CONSTRUÇÃO** - seja com blocos de montar, seja com objetos não diretamente pensados para isso, como pneus, tábuas, tecidos, cordas -, assim como a modelagem com barro, areia ou argila constitui um exercício importante de desenvolvimento do pensamento e de conhecimento da realidade. Se sugerimos construir com toquinhos de madeira uma casinha que a criança vê num desenho, colocamos para ela um desafio: aprender sobre o material que está manipulando, perceber as diferentes formas e pesos das peças, perceber as possibilidades de combinação dos materiais, transferir o que vê no desenho para um objeto concreto. Nesse processo, ela precisa pensar nas possibilidades, experimentar, conhecer os materiais, tomar iniciativas e criar soluções. Favorecemos essas experiências quando diversificamos a proposição de atividades e ampliamos a diversidade dos materiais disponíveis: toquinhos de madeira, caixas de papelão pequenas, médias e grandes, tecidos, fita crepe, pedaços de isopor e de espuma, etc.

Importante lembrar também que, à medida que a criança aprende mais sobre o mundo que a cerca e percebe relações de causa e efeito entre fatos, ela amplia, aprofunda e torna mais sofisticada sua vontade de saber o porquê das coisas, o que são, como funcionam, para que servem. É uma etapa importante no processo de aprendizagem da criança, e nossa atitude como educadoras(es) pode incentivar sua curiosidade e seu processo de investigação por meio do manuseio de livros, revistas, observação da natureza, conversa com pessoas que sabem e podem contar. Não se trata de nos livrarmos das perguntas nem dar respostas imediatas, mas de manter a curiosidade acesa, continuando a conversa com bebês e crianças. A vontade de saber de uma criança, quando compartilhada por mais crianças, pode ser o início de um projeto de investigação que se realiza com o grupo. Nesse processo de investigação, nós, adultas(os), planejamos junto com as crianças, executamos com as crianças, registramos com elas e avaliamos com elas. Essa atividade de investigação pela criança, ao mesmo tempo que responde às suas curiosidades, cria nela o interesse pelo conhecimento. A curiosidade inicial vai, assim, se estabilizando como vontade

de saber. Vale lembrar que **É A PRÓPRIA VIDA**, ou seja, a **ATIVIDADE QUE A CRIANÇA REALIZA**, seja a **EXTERNA** (aparente), seja a **INTERNA (O PENSAMENTO, A SOLUÇÃO DE PROBLEMAS)**, que impulsiona o **DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA, DO RACIOCÍNIO E DA PERSONALIDADE**. Nesse sentido, vale insistir que, quanto mais diversificada for essa atividade, mais possibilidades de desenvolvimento abrimos para bebês e crianças. E isso pode acontecer na sala de referência, na área interna, no refeitório, no entorno da escola.

Isso não deve significar, no entanto, que devemos preencher o cotidiano com um conjunto enorme de atividades programadas. Vale lembrar que a brincadeira e as interações são as atividades que mais permitem o contato da criança com o mundo ao redor e mais promovem seu desenvolvimento cultural, e que a atividade de livre escolha de bebês e crianças é essencial para melhor desenvolvimento humano.

## Favorecemos esse desenvolvimento quando possibilitamos que bebês e crianças:

- manipulem objetos (naturais, de largo alcance, recicláveis bonitos, etc.) e instrumentos (fita métrica, lupa, tesoura, martelo, lanterna, pincel, lápis, etc.) e aprendam e explorem as diferentes possibilidades de uso desses materiais;
- relacionem-se entre eles(as) e com os(as) outros(as) bebês/crianças e adultos(os) compartilhando descobertas, pedindo ajuda, oferecendo ajuda, cuidando dos outros, esperando a vez para usar um objeto, expressando sua opinião;
- contem e ouçam histórias lidas e contadas por nós, adultos(os);
- se expressem através do desenho, da modelagem, da fala, da dança, música, dramatização;
- interpretem o que vão conhecendo, buscando explicações para as situações e fenômenos que vivenciam, expressando-se através das diferentes linguagens: fala e desenho são as mais comuns e são importantes, mas não nos esqueçamos das outras, como a modelagem, a pintura, a dança, a dramatização, a colagem, o brincar de faz de conta com papéis sociais;
- desenvolvam uma atitude de cuidado em relação à natureza, a outras pessoas, a si mesmas.



Foto: Wérlen Santos/Multiméios - SME



Foto: Wérlen Santos/Multimeios - SIME

## Experiências e aprendizagens no CEMEI

Tão importante quanto aquilo que apresentamos para bebês e crianças (e vale lembrar que é o papel da educação apresentar aquilo que bebês e crianças não conhecem) é a forma como isso é vivido no CEMEI. Seja quando interpretamos o desejo de saber dos bebês, seja quando envolvemos as crianças nas decisões, aquilo que apresentamos deve ser para encantar bebês e crianças.

Que assuntos trazemos para apresentar a bebês e crianças entre 0 e 6 anos? Tudo o que faça sentido para os bebês e crianças, tudo o que queiram conhecer, tudo o que trouxermos para a sala de referência e para a Unidade Educacional por meio de livros, vídeos, objetos da natureza, brinquedos, diferentes materialidades, música, histórias da comunidade que despertem o interesse e a vontade de saber das crianças (daí a importância da forma como apresentamos o novo para os bebês e crianças que deve ser sempre de modo a encantá-las e querer mais). Com isso, possibilitamos que os bebês e crianças gostem de ouvir histórias, ensinamos as brincadeiras do tempo dos avós (e, com isso, apresentamos a noção de tempo),

aprendemos com elas as brincadeiras modernas, promovemos contato com a natureza, fazemos passeios pelos arredores da UE, piqueniques, idas à biblioteca, visitas para conhecer algo ou para contar histórias na vizinhança do CEMEI.

Nesse processo de viver a vida no CEMEI, vamos percebendo inúmeras possibilidades para promover:

1. a educação dos sentidos (ver, ouvir, sentir, prestar atenção);
2. a educação política e ética: (aprender a pensar também nos outros e não apenas em seu próprio bem-estar, criar combinados para resolver problemas, esperar a vez para falar enquanto outra criança fala);
3. a educação científica (um método para produzir conhecimentos e para buscar a explicação dos fenômenos sociais e físicos: a observação se faz presente desde bebês, contudo as crianças a partir dos 3 anos de idade ampliam as possibilidades de interesses e interações);
4. a educação do pensamento (observar fenômenos na natureza e conversar sobre eles por exemplo, as sombras no sol, o voo das aves, etc.), manipular objetos disponíveis no ambiente, resolver com as crianças problemas que surgem na convivência, criar combinados para solucionar disputas e desentendimentos, explorar situações que desafiam a compreensão, por exemplo, objetos que flutuam e outros que afundam em uma bacia de água.

À medida que interpretam o que vivem, ouvem e veem, bebês e crianças criam explicações, fazem teorias sobre o que observam. É preciso que nós, adultos(os), os(as) escutemos.

**COMO PODEMOS EDUCAR OS SENTIDOS DE BEBÊS E CRIANÇAS?** Incentivando-as a perceber detalhes das coisas que veem e ouvem, a observar o desenho, a pintura, a modelagem e as construções das(os) colegas, a manusear livros infantis. Chamando sua atenção para ouvir o vento, os barulhos do ambiente, sons produzidos com os objetos do ambiente, músicas de diferentes tipos. Para isso, podemos buscar conhecer instrumentos musicais utilizados por pessoas da comunidade, improvisar instrumentos, montar uma bandinha, criar um parque sonoro na área externa da UE. É fundamental criar condições para que percebam e gostem do diferente: observar, perceber diferenças, lembrando que, quanto mais se conhece, mais se está aberto para entender, respeitar e gostar das coisas novas.

**QUAIS ATIVIDADES E ATITUDES PROMOVEM A EDUCAÇÃO POLÍTICA E ÉTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL?** Ajudar o bebê à medida que cresce e as crianças de um modo geral a perceber o outro, a compartilhar brinquedos e materiais, a fazer junto, a ser solidária, a ajudar as(os) colegas e a pedir ajuda quando precisar. Isso, aos poucos, vai educando uma referência mais ampla que o bem-estar individual. Construir coletivamente, ao

longo dos cinco ou seis anos vivenciados no CEMEI, oportunidades de compreensão da diversidade racial, étnica, de nacionalidades. Ofertar bonecas(os) negras(os), de outras nacionalidades, além de histórias, instrumentos musicais que possibilitem representatividade (para pretas(os), migrantes, indígenas) e compreensão e respeito por essa diversidade (para crianças brancas). Ainda sobre a educação ética, garantir trocas entre crianças com e sem deficiências, é fundamental para a construção do entendimento de que as pessoas são diferentes, possuem ritmos distintos e devem ser respeitadas, ouvidas, durante o cotidiano no CEMEI.

#### **QUE ATITUDES PODEM DESENVOLVER A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA JÁ NA PEQUENA INFÂNCIA?**

Quando permitimos a criança buscar soluções para os problemas que enfrenta, quando a incentivamos a observar, investigar, explicar como compreende as coisas que acontecem, quando prestamos atenção às suas explicações sobre o que vive e vê (entendendo que as explicações não precisam ser corretas nesse momento da vida... o importante é que a criança está pensando, comparando, analisando, discutindo, concluindo e elaborando conceitos mesmo que temporários). Também estimulamos a atitude científica quando incentivamos a criança a registrar por meio do desenho, por exemplo, aquilo que percebe e aprende. Além do desenho, as crianças podem registrar suas pesquisas e achados no cotidiano do CEMEI por meio de fotos, vídeos, relatos que escrevemos para elas com os textos que elas elaboram.

**QUAIS ATIVIDADES PODEM EDUCAR O PENSAMENTO?** Todas as ações de bebês e crianças estimulam o pensamento. Bebês pensam na ação, enquanto exploram os objetos, estabelecem relações entre dois objetos que têm à mão. E esse processo não para, só se intensifica à medida que a oferta de objetos é rica e diversificada. Para as crianças maiores, todas as ações que promovem a educação científica exercitam e ampliam o pensamento das crianças. Além disso, as crianças exercitam o pensamento quando damos tempo para que encontrem soluções para os problemas, quando participam como sujeitos das decisões, do planejamento das ações, das atividades práticas, enfim, da vida na Unidade Educacional. Algumas atividades despertam ainda mais a curiosidade na criança: perceber que as coisas se transformam é uma ferramenta importante para a criança, pois ela pode passar a buscar a origem das coisas. Quando fazemos uma receita culinária, quando fazemos tinta com terra, folhas de espinafre ou beterraba, preparamos massinha de modelar ou cola caseira com a participação das crianças, elas percebem o processo de transformação e isso mexe com seu pensamento.

Propiciar que o bebê e a criança percebam a passagem do tempo e as mudanças que este acarreta - o percurso histórico - também é uma contribuição fundamental para o desenvolvimento do pensamento e isto pode ser feito trazendo sua história de vida, a história de familiares/responsáveis, e também trazendo objetos antigos para a sala: um ferro de passar aquecido por brasa e um moedor de café, por exemplo, trazem



informações sobre a passagem do tempo que ajudam as crianças a compreender esse conceito complexo.

## Como envolver bebês e crianças para participar da vida no CEMEI?

1. **PLANEJANDO JUNTAS(OS) AS ATIVIDADES DIÁRIAS.** “O que vamos fazer hoje?” No início vamos contar o que planejamos. Com o tempo, as crianças vão começar a fazer sugestões que vamos acolhendo sempre que possível ou deixando programado para outro dia da semana num painel ou cartaz onde escrevemos com elas as sugestões - as crianças dizem e nós escrevemos. À medida que elas participam do planejamento diário, aprendem a planejar - e, com isso, proporcionamos também formação de uma autoestima positiva, a iniciativa, a capacidade de “negociar” no grupo, de considerar e respeitar a opinião e a vontade das(os) colegas, defender seu ponto de vista, argumentar.
2. **DEIXANDO QUE O BEBÊ OU A CRIANÇA** recorte, pinte, desenhe, modele, fotografe, faça escolhas, planeje. Muitas vezes, encontramos familiares/responsáveis acostumados a receber produções feitas pelas mãos das(os) adultas(os) e que estranham as produções dos bebês e das crianças. Explicamos que quando a criança trabalha com as mãos, quando ela recorta, pinta, cola, desenha, modela, monta, ela desenvolve seu pensamento, a coordenação motora, aprende sobre os materiais, vai criando sua estética, se expressa e vai aperfeiçoando o cortar, recortar etc.
3. **AVALIANDO COM O BEBÊ OU A CRIANÇA** o que ela fez, como fez, se gostou, o que aprendeu.
4. **DEIXANDO TODOS OS DIAS UM TEMPO LIVRE** para bebês e crianças escolherem o que fazer... desta forma estarão iniciando e aprendendo a planejar o que fazer no tempo que têm, a organizar o material para a atividade, a combinar o que fazer com os colegas da brincadeira ou da atividade. Após o tempo livre, as crianças se reúnem para contar uns para os outros o que se fez nesse tempo e, com isso, vão aprendendo a avaliar a forma como usaram o tempo.
5. **DESENVOLVENDO ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS** que tenham sentido para bebês e crianças, que respondam às suas curiosidades e às que criamos neles(as). Para isso, ficamos atentas(os) e criamos situações para que todos exponham seus desejos e suas curiosidades, ajudem a planejar o andamento e a continuidade das atividades iniciadas.

## Organização do tempo

Por tudo isso, a organização do tempo precisa ser flexível e com tempos alongados:

- a. O dia pode começar com uma **RODA INICIAL** (com as crianças que já falam) para as crianças contarem e comentarem as novidades que trazem e para fazerem o planejamento conjunto do dia.
- b. Pode continuar com uma **ATIVIDADE DIRIGIDA** (como a leitura de uma história que em alguns dias é escolhida pelos bebês ou crianças, noutros por nós, adultos(os); uma saída para coletar algum material ou fazer uma visita), para os bebês, essa atividade dirigida (por exemplo, aquela em que nós apresentamos algo novo) será mais frutífera se apresentada em pequenos grupos e, de novo, a organização dos espaços como ambientes ou cenários investigativos são fundamentais para o restante do grupo.
- c. Pode seguir com uma **ATIVIDADE DE LIVRE ESCOLHA DAS CRIANÇAS** dentro ou fora da sala de referência. Para os bebês, essa atividade ocupa a maior parte de seu tempo na Unidade.
- d. Havendo tempo, pode-se organizar uma **ATIVIDADE DIVERSIFICADA** (5 ou 6 propostas diferentes, algumas em mesa, outras no chão) que organizamos disponibilizando os materiais para sua realização. As crianças escolhem onde querem ficar. Como caberão 5 ou 6 crianças em cada atividade, algumas não poderão escolher a de preferência. Aproveitando a utilização da escrita em sua função social, anotamos numa lista na parede os nomes das crianças que ficaram fora de sua preferência para que, no dia seguinte, elas tenham preferência de escolha. Não precisamos repetir as mesmas atividades todos os dias, podemos variar de acordo com a avaliação das crianças: as muito concorridas podem ser reapresentadas e, ao mesmo tempo, pode-se apresentar novas propostas. Esse é um momento em que novos materiais podem ser apresentados nos pequenos grupos. Essas propostas podem ser planejadas com as crianças a partir dos materiais existentes na sala, e as possibilidades vão crescendo à medida que coletamos novos materiais.

Quando trabalhamos com a ideia de que nosso desenvolvimento não é natural (biológico, definido geneticamente), mas é fruto das experiências vividas, não cabe falar em idade cronológica, mas em situação de desenvolvimento – situação social de desenvolvimento. **ESSE CONCEITO, ARTICULADO A PARTIR DAS PESQUISAS DE VYGOTSKY (1996), TEM DUAS IMPLICAÇÕES FUNDAMENTAIS:**

1. Não fazem sentido as rupturas no processo educativo das crianças ao longo da pequena infância, pois o desenvolvimento acontece em uma espiral. Mesmo que com avanços e pequenos retrocessos, trata-se de uma mesma criança que precisa de espaço cada vez mais amplo para crescer;
2. Esse mesmo conceito coloca em dúvida a defesa de organização das turmas por idade, e essa dúvida se aprofunda quando pensamos também discussão das zonas de desenvolvimento apontadas por Vygotsky (que afirma a necessidade de as crianças interagirem com parceiros de idades diferentes de modo a aprofundar seu processo de humanização). Vale lembrar que o conhecimento não se “transmite”, ele se produz no bebê e na criança como fruto daquilo que fazem, pensam, exploram, experimentam, descobrem, aprendem na relação com as outras pessoas e com a cultura, por meio de sua ação e de sua vida. Por isso, não cabe o argumento de que as crianças maiores deixam de aprender quando se relacionam com crianças menores: o contexto criado por nós, adultos(os), deve provocar a curiosidade e o desejo de explorar de todas as crianças e todos os bebês, seja no grupo todo numa atividade dirigida, seja em pequenos grupos na atividade livre ou diversificada, seja individualmente. Cada bebê e cada criança vive a sua história de desenvolvimento socialmente, coletivamente, mas num processo de apropriação particular.

Considerando esse complexo processo, podemos organizar os contextos de aprendizagem com a intenção de educar cada um dos bebês e cada uma das crianças para ser o máximo (Costa; Amaral, 2017), que é seu direito e não uma benesse que fazemos por eles e elas.

# Coordenação Pedagógica: articulação e acompanhamento



Foto: Wáleria Santos/Multimeios - SME

O processo de educação, por seu significado no desenvolvimento humano e pela forma como as novas gerações aprendem, requer colaboração, comunicação ampla troca de conhecimentos e, desse ponto de vista, não há atores mais e menos importantes nesse processo. No ambiente educacional todas(os) são importantes - bebês, crianças, professoras(es), profissionais do apoio, gestoras(es), familiares/responsáveis. A(O) Coordenador(a) Pedagógica(o) é uma das pessoas que lida diretamente com todos os segmentos, o seu papel é de apoio e guia do processo pedagógico, mediação da comunicação entre familiares/responsáveis e educadoras(es) e mediação do intercâmbio entre escola e comunidade.

É seu papel acompanhar a prática docente e isso envolve ajudar a fazer questionamentos, bem como alinhar as ações docentes às atribuições do cargo e à especificidade do currículo. Isso inclui oferecer muita parceria, promover troca, facilitar o compartilhamento de dúvidas, ideias e projetos.

As(Os) duas(dois) coordenadoras(es) devem pautar os princípios do trabalho em integrar e articular ações para a consolidação do Projeto Político-Pedagógico alinhado com as diretrizes curriculares, para as crianças de 0 a 6 anos dentro da Unidade do CEMEI. Isso requer planejar suas ações de forma

colaborativa para orientar e acompanhar os grupos docentes e de apoio, e promover formação de modo a estabelecer o diálogo entre todas as turmas/agrupamentos, por meio de um plano de ação articulado com o PPP do CEMEI. Promover situações – seja por meio de encontros de grande grupo, seja em pequenos grupos – para compartilhar relatos de prática, vídeos, produções de registro, de modo que todas as pessoas envolvidas no processo pedagógico aprendam é um compromisso da Coordenação com seu trabalho, com a equipe, com as crianças e com as famílias para as quais trabalha. Filmar atividades desenvolvidas no dia a dia (de artes, de leitura, de roda, etc.) e revisitar esses momentos com o(a) professor(a) ou com o grupo ajuda a perceber a própria prática. Essas situações são importantes para analisar com o grupo o que foi interessante, acompanhar a reação das crianças com mais calma e pensar como ampliar o interesse e as possibilidades de oferta para a exploração de bebês e crianças. Isso busca ampliar a capacidade de aprendizagem do grupo, além de criar um compromisso com o desenvolvimento profissional de cada um(a).

O planejamento conjunto das(os) duas(dois) coordenadoras(es) pedagógicas(os) contribui para entender e mapear as necessidades formativas das(os) professoras(es), bem como de toda a equipe envolvida com o trabalho educacional, e fazer escolhas que enriqueçam as práticas de todos os envolvidos. Daí a importância de um olhar ampliado para o CEMEI, entendendo que o espaço pode ser rico em aprendizagens e desenvolvimento, e sua grande contribuição pedagógica é acompanhar as práticas diárias, ajudar - por meio de boas perguntas que levem à análise e reflexão - educadoras(es) a pensar de forma articulada com os outros agrupamentos/turmas.

Problematizar a prática nos horários coletivos e de estudos, buscando integração entre CEI e EMEI é tarefa das(os) CPs para romper a fragmentação dentro do CEMEI. Esse estudo da prática favorece as trocas entre nós, educadores e educadoras, e amplia o olhar para além da faixa etária da turma/agrupamento atribuído. Desse ponto de vista, mesmo a linguagem que usamos para nos referir aos agrupamentos deve ser revista. Podemos falar em educação das crianças de 0 a 3, em lugar de CEI, e educação de crianças de 4 a 6, em lugar de EMEI.

Outro ponto importante são as devolutivas aos processos vividos no CEMEI. Devolutivas escritas e orais ajudam a refletir sobre as ações e atitudes docentes e, portanto, a repensar práticas e mudar, quando necessário, para concretizar os princípios enunciados nos documentos que orientam o currículo da Educação Infantil paulistana e no PPP do equipamento.

Para isso, é imprescindível ter a escuta como fundamento da proposta pedagógica de forma ampla. E cada equipe pode requerer uma estratégia diferente: uma equipe grande demais para que todas(os) se manifestem pede conversas em pequenos grupos. Familiares/responsáveis que não conseguem vir para reuniões podem participar por meio de enquetes que são socializadas com todos num painel na entrada da UE. Isso aproxima a



PARA SABER MAIS  
Divisão de  
Educação Infantil

[https://drive.google.com/file/d/1IU4ol\\_iGjgrV2m1kF07Qkg3vDBY0dor5/view](https://drive.google.com/file/d/1IU4ol_iGjgrV2m1kF07Qkg3vDBY0dor5/view)

comunidade, incentiva a participação e demonstra respeito pelas questões trazidas pelas famílias/responsáveis. A escuta dos bebês e das crianças, mediada por nós, adultos, ou mediada pela família/responsáveis traz a vida cotidiana de crianças e famílias para inspirar o fazer pedagógico. À medida que essa comunicação vai acontecendo, os vínculos vão se ampliando, estreitando, fortalecendo e desenvolvendo o grupo de profissionais.

Portanto, ter princípios afinados, convergentes, com rotinas que beneficiem o trabalho, planos de estudos individuais e conjuntos, preparação das pautas de reuniões considerando os desafios que emergem do grupo, acompanhamento das práticas com itinerância pelas turmas/agrupamentos, pautas de observação, acompanhamento dos diários de bordo, devolutivas dos processos são estratégias que colaboram para o enriquecimento dos processos formativos.

Reuniões de alinhamento do trabalho dos membros que compõem a equipe gestora constituem importante espaço de articulação do trabalho das(os) coordenadoras(es) de modo a garantir os princípios que orientam o trabalho do CEMEI junto às(aos) educadoras(es), e por extensão à organização do trabalho pedagógico para e com os bebês e crianças.

Viabilizar momentos de formação que congreguem TODAS(OS) as(os) profissionais que compõem a equipe educacional é caminhar com muito mais coesão na direção de implementação do projeto político-pedagógico que passa a ser abraçado por todas as pessoas que vivem parte do seu dia no CEMEI. Combinar juntas(os) o calendário de atividades anuais (festas, reuniões com famílias, encontros de formação, passeios) é fundamental para possibilitar o compromisso com a agenda de atividades da equipe e tornar o trabalho eficaz, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de bebês e crianças no CEMEI, ancorados nas orientações normativas e decididas nos colegiados APM e Conselho de Escola.

O experimento formativo - documento elaborado em conjunto e compartilhado com o GT -, proposta de acompanhamento e desdobramento das visitas, pode ser um apoio importante para o trabalho de implementação da proposta curricular da cidade e também um apoio ao trabalho dos(as) CPs.

## Como fazer a transição do modo de organização do CEMEI atual para uma organização que integre o que hoje são dois segmentos?

Quando compartilhamos no grupo:

- uma concepção de bebê/criança como capaz de se relacionar com o entorno desde que nasce (por meio do que vê, ouve, sente no corpo e com as mãos);
- uma concepção de infância como um tempo essencial de formação de

funções psíquicas (neo formações no cérebro) que se produzem como percepção categorial, atenção, memória, fala, pensamento, imaginação e valores, atitudes, formas de relacionar com os outros a partir das experiências vividas por cada bebê e criança;

- uma compreensão de que o papel da educação é possibilitar vivências que provoquem a formação dessas funções;
- uma compreensão de que o papel da Unidade Educacional é promover essa educação que possibilite o máximo desenvolvimento cultural para bebês e crianças;
- uma compreensão de que bebês e crianças aprendem quando são sujeitos de vivências ricas, diversificadas, acolhedoras, encantadoras, respeitosas e inclusivas;
- uma compreensão de que o papel da(o) adulta(o) que cuida e educa é acolher, organizar cenários e contextos investigativos que provoquem a iniciativa de bebês e crianças, acompanhá-los(as) em aventuras apaixonantes de conhecer o mundo, como lembra Madalena Freire, 1983. Teremos um princípio integrador do trabalho desenvolvido no CEMEI, numa perspectiva que faz avançar a fórmula CEI + EMEI para um trabalho integrado de educação para o cuidado e a educação de uma personalidade harmoniosa e uma inteligência curiosa com todas as crianças de 0 a 6 anos.

Quando compartilhamos essas concepções, compartilhamos uma forma de organizar os ambientes, de tratar os tempos, de promover relações de acolhimento, escuta, envolvimento e participação das crianças na vida da Unidade Educacional, de apresentar a cultura para ampliar o universo cultural de bebês e crianças.

Quando, além de discutir e compartilhar concepções, as(os) profissionais compartilham também suas práticas, tendemos a ter melhores condições de perceber que educamos a mesma criança ao longo dessa idade e não há, em seu desenvolvimento cultural ou psíquico, ruptura específica que justifique a existência de duas “unidades educacionais” distintas no CEMEI. Nessa perspectiva, a educação das crianças de 4 a 6 anos pode olhar para a educação de 0 a 3 anos e absorver práticas mais marcadas por tempos mais alongados e menos preocupados com o Ensino Fundamental. Em contrapartida, a educação de 0 a 3 anos pode absorver práticas que estimulam crianças a serem mais autônomas e ativas no processo de viver, aprender e se desenvolver. Dessa forma, caminhamos para a promoção de uma prática integradora no CEMEI. Importante destacar que as equipes de apoio e a gestão devem fazer parte desse projeto de articulação do CEMEI, participando como sujeitos de formação no grupo cooperativo que melhor favorece esse desafio que é de toda a comunidade escolar.

Muito significativo nesse processo integrador será o **TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**, que atua de forma integrada e integradora na formação das(dos) profissionais, no acompanhamento das práticas pedagógicas, no acolhimento e envolvimento de familiares/responsáveis e da comunidade do território.

É importante que o CEMEI seja um espaço de vivências saudáveis, repletas de diversidade de materiais, escuta, colo, afeto, respeito, desenvolvimento da educação científica, ética, política para todas e todos bebês e crianças matriculados(as). Bebês e crianças com deficiência, negras, indígenas, migrantes devem viver suas infâncias livres de racismo, xenofobia, capacitismo. É urgente que todas(os) nós estejamos atentas(os) e compromissadas(os) com a garantia de práticas antirracistas, não xenofóbicas e inclusivas.

A continuidade dessa discussão e troca de experiências, seja sob a forma de relatos ou de cenas, deve favorecer a discussão de desafios e potencialidades desse trabalho, bem como a consciência de todas(os) as(os) envolvidas(os) em fortalecer os argumentos por condições de trabalho adequadas ao significado deste trabalho. Enquanto isso, vamos nós, adultos, revivendo infâncias, com profissionalismo e reconhecimento da oportunidade que poucas profissões atualmente possibilitam: aprender e nos desenvolver. Vale lembrar que educadores e educadoras de 0 a 6 anos são as(os) profissionais de grande relevância social, uma vez que são responsáveis pela construção das bases da inteligência e da personalidade de cada bebê e cada criança, atuais e futuras(os) cidadãs(os).



# Referências

COSTA, Sinara Almeida da Costa, MELLO, Suely Amaral. **Teoria histórico-cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. São Paulo: CRV, 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade:** materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte, 2018.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo:** relatos de uma professora. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

MARCANO, Beatriz Trueba. **Espaços em harmonia:** propostas de atuação em ambientes para a infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2022.

PINO, Angel. **As marcas do humano.** São Paulo: Cortez, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** coordenação pedagógica. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** educação antirracista: orientações pedagógicas: povos afro-brasileiros. São Paulo: SME/COPED, 2022.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015.

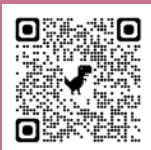
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientação Normativa de registros na Educação Infantil.** São Paulo: SME/COPED, 2020

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação Infantil. **Parques sonoros da educação infantil paulistana.** São Paulo: SME/COPED, 2016.

VYGOTSKY, Lev. S. **Obras escogidas.** Madrid: Visor, 1996. v. 4.

VYGOTSKY, Lev. S. **Sete aulas sobre os fundamentos da Pedologia.** Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

# Para Saber Mais

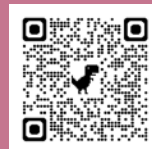


## **Uma estratégia para orientar a implantação/implementação da proposta curricular de São Paulo no CEMEI**

<https://drive.google.com/file/d/13zHGIXoUBeW15d03xyD4V1yyCUcGN5d/view?usp=sharing>

## **O experimento formativo em ação: Proposta do experimento**

[https://drive.google.com/file/d/15V4AZG\\_LK7IITKD2CNNQCeOdXmMMtAmw/view](https://drive.google.com/file/d/15V4AZG_LK7IITKD2CNNQCeOdXmMMtAmw/view)

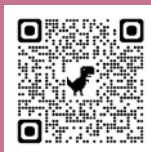
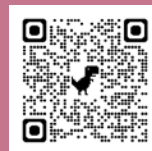


## **O experimento formativo em ação: Relatos de mudanças**

[https://drive.google.com/file/d/12K-\\_VJIPdAXX8Zktj2RygKly2aKQ1Bx0/view](https://drive.google.com/file/d/12K-_VJIPdAXX8Zktj2RygKly2aKQ1Bx0/view)

## **Articulação entre os CEMEIs - Parte I**

[https://drive.google.com/file/d/17ElyLMtYjm\\_wcE1ri9FWbVnWsaYkQG/view](https://drive.google.com/file/d/17ElyLMtYjm_wcE1ri9FWbVnWsaYkQG/view)

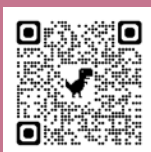
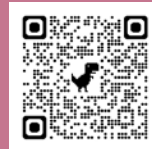


## **Articulação entre os CEMEIs - Parte II**

[https://drive.google.com/file/d/15dTP2XruV2NMLCmLu\\_d9m43Uvk076ome/view](https://drive.google.com/file/d/15dTP2XruV2NMLCmLu_d9m43Uvk076ome/view)

## **A coordenação pedagógica e o CEMEI - Parte I**

<https://drive.google.com/file/d/1XXGTdAeITGIob70LNSh5PM0UfWsdK5I/view>

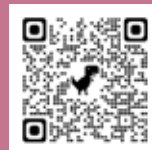


## **A coordenação pedagógica e o CEMEI - Parte II**

<https://drive.google.com/file/d/11TIO72MG9fge2THEgdlxevO5ocU6bFJS/view>

## **Documento Orientador**

[https://drive.google.com/file/d/1Nt6lqsk8IdnRVZTGurd6\\_nODrWJLrCQE/view](https://drive.google.com/file/d/1Nt6lqsk8IdnRVZTGurd6_nODrWJLrCQE/view)



**PROJETO GRÁFICO - CENTRO DE MULTIMEIOS**

Ana Rita da Costa - *Diretora*

**Núcleo de Criação de Arte**

Aline Frederick Santos

Angélica Dадario - *projeto e diagramação*

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Simone Porfirio Mascarenhas

**Revisão Textual**

Roberta Cristina Torres da Silva

Imagens capa: Bruno Ferreira; Wérlen Santos - FOVE - CM



**CIDADE DE**  
**SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO