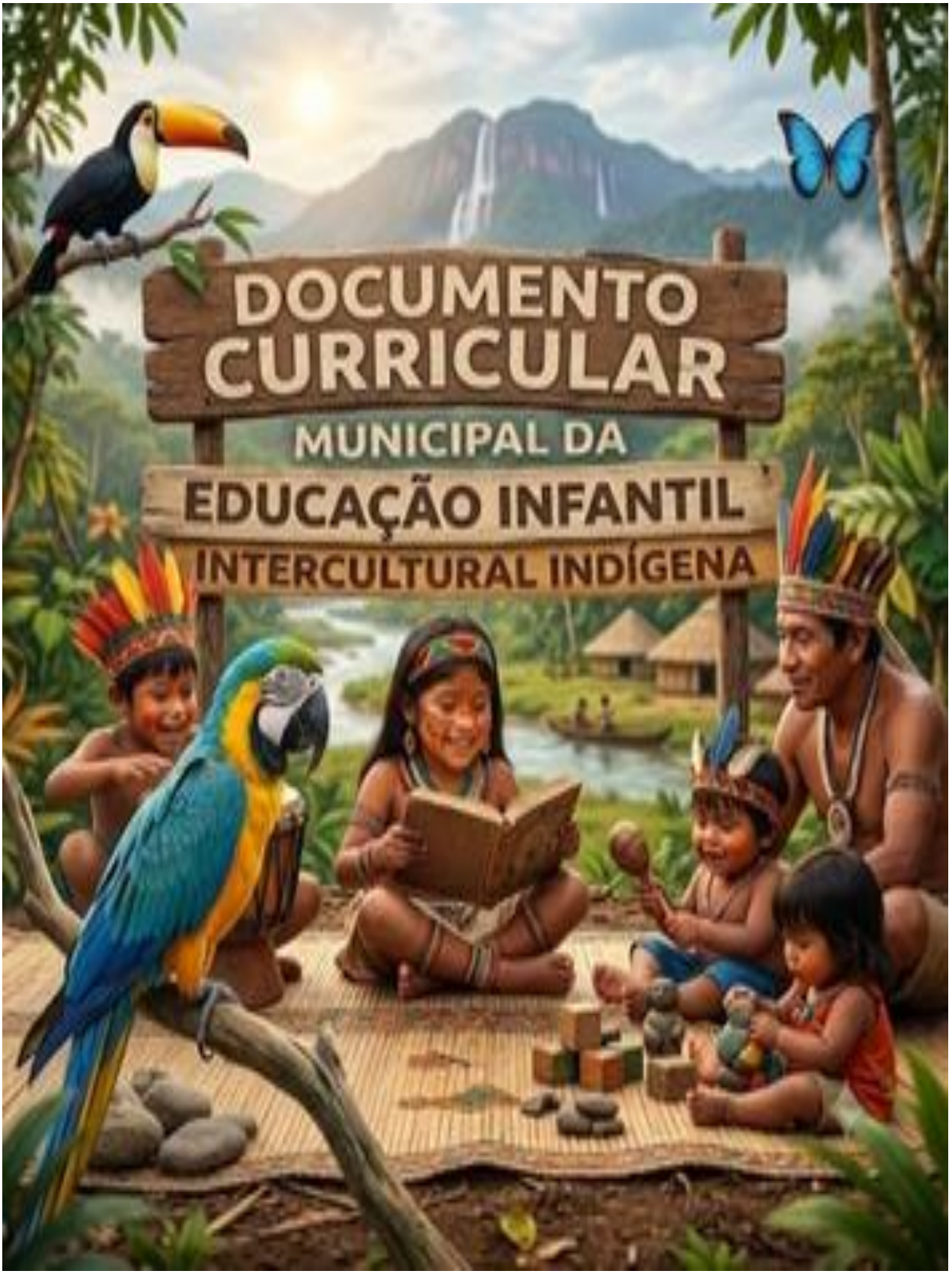

DOCUMENTO
CURRICULAR
MUNICIPAL DA
EDUCAÇÃO INFANTIL
INTERCULTURAL INDÍGENA

DOCUMENTO

CURRICULAR MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA DO UIRAMUTÃ – DCMEIII

2024 – 2025

Vol.01 – Diretrizes Operacionais

PREFEITURA MUNICIPAL DO UIRAMUTÃ

BENÍSIO ROBERTO DE SOUZA

Prefeito do Uiramutã

JEREMIAS LIMA

Vice-prefeito

DAMÁZIO DE SOUZA GOMES

Secretário Municipal de Educação

JOEVERSON ABRAHAM SALES

Secretário Municipal Adjunto de Educação

ADELAIDE CAVALCANTE DE LIMA

Presidenta do Conselho Municipal de Educação

COMISSÃO DE REDATORES E DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR MUNCIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA DO UIRAMUTÃ

Gerocildo Martins Level
Janismara Alcântara Cunha
Lindinaia Pereira Melquior
Luciane Messias Melquior
Neia Mendonça Teixeira
Rhayder Abensour
Tereza Pereira de Souza

COLABORADORES NA CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR

Adriana Ribeiro Araújo
Bianca da Silva Oliveira
Dones Antônio Batista dos Santos
Elineude Brasil Pinho
Francidalva Aguiar de Almeida
Gerocildo Martins Level
Gerocina Pereira da Silva
Janismara Alcântara Cunha
Jobson Ferreira de Oliveira
Lindinaia Pereira Melquior
Luciane Messias Melquior
Luciane Padrinho de Souza
Luzia Antônia Silva de Souza
Márcio Romualdo da Silva
Marineide Barreto de Souza
Neia Mendonça Teixeira
Rhayder Abensour
Vanderson Melquior James

COLABORADORES NA CONSTRUÇÃO DO DCMEIII – LÍNGUA MATERNA: MACUXI, PATAMONA E INGARIKÓ

Alciana R. Araújo
Ednilton Pereira da Silva
Glênio Barbosa Andrade
Jocivânia da Silva Oliveira
Mavelyn Desirre willams
Nayara Costa Lopes
Pascoal Manoel de Souza
Rogério Alberto
Sidney Melo da Silva
Tereza Pereira de Souza

COLABORADORA NA CONSTRUÇÃO DO DCMEIII – AEE/SEM

Maria Anunciação Costa Cavalcante

CONSULTORAS DE CURRÍCULO

Catarina Janira Padilha

REVISORA

Karla Janine Rodrigues

MENSAGEM DO EXECUTIVO MUNICIPAL – PREFEITO

Prezada comunidade de Uiramutã,

Reconhecendo que a Educação é um direito universal garantido a todos e um dever do poder público, entregamos à nossa população o Documento Curricular Municipal da Educação Infantil Intercultural e Indígena – DCMEIII (2024–2025), que servirá como norteador das práticas pedagógicas da rede municipal de ensino. Nele, está contido o resultado de uma gestão que acredita na educação como ferramenta de transformação social e valorização das nossas raízes.

A elaboração deste currículo se consolida como um processo participativo, construído não apenas para as comunidades, mas com as comunidades. No processo de criação, houve a escuta atenta de todos os envolvidos nos processos educativos, unidos para que a escola seja um ambiente de cuidado, aprendizado e, acima de tudo, de preservação cultural para os povos Macuxi, Ingarikó e Patamona.

Na identidade deste documento também estão impressos os compromissos de responsabilidade pública, pois é dever do município prover infraestrutura adequada e pessoal qualificado que respeitem as particularidades de cada território e de cada povo. O DCMEIII assegura o direito a uma educação diferenciada, bilíngue e comunitária, onde a língua materna e os conhecimentos tradicionais são eixos centrais, valorizando as múltiplas identidades. Nesse contexto multicultural, também consolidamos um olhar atento às crianças em contextos de fronteira e migração, garantindo que a escola seja um espaço de valorização das culturas e da justiça social.

Todos esses esforços refletem no protagonismo infantil, reconhecendo que cada criança do Uiramutã é um sujeito de direitos e criadora de conhecimentos, saberes e de cultura, respeitando seu tempo e seus modos próprios de aprender junto aos elementos da natureza e à comunidade.

Por fim, consideramos que este documento orientará as diretrizes operacionais de nossas creches e pré-escolas, fortalecendo a gestão democrática e a participação ativa das famílias nas decisões escolares. Trabalhamos para que a educação em Uiramutã seja o alicerce de um futuro que respeita o passado e honra a identidade de nossas crianças.

Benísio Roberto de Souza
Prefeito do Uiramutã
Uiramutã – RR

MENSAGEM DO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

É com profundo sentimento de dever cumprido e compromisso renovado que apresentamos o Documento Curricular Municipal da Educação Infantil Intercultural e Indígena do Uiramutã – DCMEIII (2024–2025). Este documento não é apenas uma diretriz administrativa, mas a materialização de um esforço coletivo que une saberes tradicionais e marcos legais da educação infantil, que nortearão as práticas educacionais em nosso município.

A construção deste referencial expressa a dedicação de docentes indígenas e não indígenas, comunidades, lideranças e anciãos, em parceria com o corpo técnico da SEMECD, que se debruçaram sobre as realidades socioculturais e territoriais de nosso município, para delinear uma proposta educacional intercultural, plural, inclusiva e que fará parte do processo formativo de nossas crianças. Nesse sentido, o DCMEIII fundamenta-se no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de sua própria aprendizagem.

Nossas diretrizes estão solidamente embasadas em eixos que respeitam as especificidades dos povos Macuxi, Ingarikó e Patamona. Desse modo, buscamos privilegiar a Interculturalidade e Bilinguismo, pois o currículo valoriza a língua materna e promove o diálogo intercultural, reconhecendo o território como espaço formativo. A Integralidade do Cuidar e Educar, também está contemplado, porque entendemos que as brincadeiras, o cuidado e o ato de educar são dimensões indissociáveis no desenvolvimento infantil. Os Saberes Ancestrais se manifestam nas práticas pedagógicas, que agora incorporam oficialmente a oralidade, o grafismo, as canções tradicionais e a relação vital com a natureza. De modo similar, na Inclusão e Diversidade, reafirmamos nosso compromisso com uma educação inclusiva, antirracista e socialmente referenciada, atendendo às necessidades de todas as nossas crianças em seus contextos de fronteira e migração.

Este documento se expressa como um instrumento vivo, construído a muitas mãos. E o nosso intuito é que ele se aperfeiçoe no cotidiano, servindo como um guia para as práticas docentes das nossas unidades de ensino. Que o DCMEIII sirva como bússola para consolidarmos uma infância plena, digna e profundamente enraizada na identidade e nos saberes ancestrais de Uiramutã.

Cordialmente,

Damázio de Souza Gomes
Secretário Municipal de Educação
Uiramutã – RR

MENSAGEM DA EQUIPE TÉCNICA DA SEMECD

A construção deste documento expressa o esforço conjunto de profissionais da educação, docentes indígenas e não indígenas, gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos da SEMECD, lideranças comunitárias, anciãos e famílias, que contribuíram com saberes, experiências e reflexões fundamentadas nas realidades socioculturais, linguísticas e territoriais do município de Uiramutã.

O DCMEIII foi elaborado a partir da escuta atenta das comunidades, do diálogo intercultural e da articulação entre os marcos legais da educação nacional e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas Macuxi, Ingarikó e Patamona. Trata-se de um currículo que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e integrante ativo de sua comunidade, respeitando os tempos da infância, os modos próprios de educar e as múltiplas infâncias existentes no território.

Este documento orienta as práticas pedagógicas da Educação Infantil no município, fortalecendo a interculturalidade, o bilinguismo, a valorização da língua materna, a relação com o território, o brincar, o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis do desenvolvimento integral das crianças.

A Equipe Técnica da SEMECD reafirma seu compromisso com a implementação, o acompanhamento e a contínua avaliação do DCMEIII, compreendendo-o como um instrumento vivo, que se constrói e se aperfeiçoa na prática cotidiana das unidades de Educação Infantil, em diálogo permanente com as comunidades.

Que este documento contribua para a consolidação de uma Educação Infantil intercultural, indígena, inclusiva e socialmente referenciada, fortalecendo as identidades, os saberes ancestrais e o direito das crianças do Uiramutã a uma infância digna, respeitada e plena.

Equipe Técnica da SEMECD
Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto
Uiramutã – RR

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO. 21

1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UIRAMUTÃ. 25

2. MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO UIRAMUTÃ. 29

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDIGENA (DCMEIII) DO UIRAMUTÃ. 33

4. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 37
4.1 O ser criança e a infância: olhares interculturais. 41
4.2 O Sentido de Criança e Infância para os Povos Macuxi, Ingarikó e Patamona. 42
4.2.1 Povo Macuxi: O brincar para aprender 42
4.2.2 Povos Ingarikó: Brincadeira, Sabedoria e Rituais. 42
4.2.3 Povo Patamona: A Oralidade e a Natureza Cultural do Cuidado. 43

5. PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO INTERCULTURAL E INDÍGENA 46
5.1 Dos Princípios Éticos. 46
5.2 Dos Princípios Políticos. 49
5.3 Princípios Estéticos. 50
5.4 Protagonismo e Autonomia das Crianças no Currículo da Educação Infantil. 57

6. O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO INTERCULTURAL E INDÍGENA 62

7. ATIVIDADES LÚDICAS E INTERAÇÕES NO CONTEXTO INTERCULTURAL E INDÍGENA 66
7.1 A interação de bebês e crianças com a natureza 68
7.2 Comunicação entre bebês, crianças e educadores 70
7.3 Interação de bebês e crianças com seus pares. 71
7.4 Brinquedos, bebês e crianças em interação. 72
7.5 A interação de bebês e crianças com o ambiente. 73

8. AS LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA 75
8.1 O lúdico: a linguagem do brincar na educação infantil. 80
8.2 As múltiplas linguagens no contexto intercultural. 83

9. A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA 93

10. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA.....98

11. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: FUNDAMENTOS, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E VALORIZAÇÃO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS INFANTIS 107

11.1 Princípios e Eixos Norteadores 108

12. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL: SABERES TRADICIONAIS COTIDIANOS E A LÍNGUA MATERNA..... 109
12.1 Campos de Experiências e a Língua Materna.....113
12.1.1 Integração da língua materna nos Campos de Experiências. 114
12.1.2 Benefícios pedagógicos.....114
12.1.3 Algumas Sugestões de Atividades.....115
12. 2 Contação de Histórias Bilíngues na Educação Infantil.....118
12.3 Estratégias pedagógicas para contação de histórias bilíngues. 119
12.4 Músicas e Cantigas Tradicionais na Educação Infantil Intercultural e Indígena 120

13. ATIVIDADES DE ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....124
13.1 Práticas Culturais e Interculturais na Educação Infantil: Importância e Procedimentos.....131

14. HORA DO REPOUSO/DESCANSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....140
14.1 O Valor do Descanso na Educação Infantil.....147
14.2 Princípios Interculturais para a Hora do Repouso/Descanso. 147
14.2.1 Respeito pelos Ritmos Pessoais. 147
14.2.2 Ancestralidade e Pertencimento. 147
14.2.3 Multilinguismo.....147
14.2.4 Relação com o Território Espaços Naturais 147
14.2.5 Conforto, Saúde e Bem-estar 148
14.2.6 Relevância Cultural e Intercultural. 148
14.2.7 Adaptabilidade e Flexibilidade..... 148
14.2.8 Transições do Repouso, Descanso, Relaxamento. 148
14.2.9 Possibilidades de Rituais Interculturais. 149
14.3 Redes e Colchonetes/Esteiras Tradicionais como Tecnologias Culturais. 149
14.3.1 O Significado Cultural da Rede 150
14.3.2 Colchonetes e Esteiras Tradicionais.....150
14.3.3 Diretrizes Práticas 150
14.3.4 Significado Pedagógico. 150
14.3.5 Organização do Ambiente.....151
14.3.6 Materiais Sugeridos.....151
14.3.7 Integração com o Currículo Intercultural.....151
14.3.8 O Papel do Docente. 152
14.4 Aromaterapia com Plantas Medicinais: Saberes da Natureza no Momento de Acalanto. 152
14.4.1 Conexão com a Natureza e Saberes Populares. 152
14.4.2 Orientações de segurança.....153
14.4.3 Práticas Pedagógicas. 153

14.4.4 Significado Intercultural. 154
14.4.5 Estratégias para a hora do repouso em línguas maternas indígenas. 157

15. ORIENTAÇÕES SOBRE AS TAREFAS PARA CASA 158

16. TRANSIÇÕES DOS BEBÊS E CRIANÇA EM SEU PROCESSO EDUCATIVO .162
16.1 Transições na Chegada e Acolhida 164
16.2 Transições entre Atividades e Rotinas. 164
16.3 Transições entre etapas da Educação Infantil. 164
16.4 Princípios Orientadores das Transições no DCMEIII 165
16.4.1 Apoio à Família 168

17. ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS FAMÍLIAS E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMILIAS NA ESCOLA 169
17.1 Acolhimento e Respeito à Identidade Familiar 170
17.2 Comunicação Aberta, Transparente e Intercultural. 171
17.3 Envolvimento das Famílias nas Atividades Escolares. 173
17.4 Apoio ao Aprendizado em Casa 173
17.5 Participação das Famílias na Tomada de Decisões. 174
17.6 Promoção da Interculturalidade com a Participação das Famílias. 174

18. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS, INDÍGENAS, ANTIRRACISTAS E DE DIREITOS HUMANOS 178
18.1 Educação Infantil Indígena 180
18.2 Educação Infantil Intercultural. 185
18.3 Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais. 188
18.4 Educação Infantil em Contextos de Fronteira, Migração e Refúgio. 192
18.5 Educação Infantil e a Religiosidade 196
18.6 Educação Infantil, Gênero, Sexualidade e Cultura da Paz 200
18.7 Educação Infantil na Educação Especial: AEE, Salas de Recursos e Documentação Pedagógica 204
18.7.1 Educação Infantil inclusiva: ambiente, relações e direitos. 212
18.7.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito do DCMEIII. 215
18.7.3 Ação docente e organização do ambiente pedagógico inclusivo. 215
18.7.4 Procedimentos didáticos e Avaliação. 219
18.7.5 Planejamento do AEE. 221
18.7.6 A avaliação inclusiva como processo contínuo e formativo. 228
18.7.7 Documentação pedagógica 229

19. MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA DO UIRAMUTÃ: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA O CURRÍCULO 236
19.1 O corpo na perspectiva dos estudos sobre infância e desenvolvimento. 235
19.2 Movimento e desenvolvimento integral: dimensões que se entrelaçam no DCMEIII. 241
19.3 Sugestões de Objetos de Aprendizagem e Sequências Didáticas paras práticas corporais tradicionais no DCMEIII. 246
19.4. Implicações para a organização do trabalho pedagógico. 252

19.5 Avaliação: observar processos, não “desempenhos”.....253

20. EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL INTERCULTURAL E INDÍGENA.....255

21. DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO E REGISTROS ... 264
21.1. Registros como Memória e Identidade 268
21.2 A Documentação como Ferramenta de Diálogo e Avaliação.....269
21.3 Princípios Éticos e Interculturais da Documentação.....270
21.4 Avaliar para Ampliar Aprendizagens..... 270
21.5 Avaliação da Prática Pedagógica e das Condições Institucionais. 271

22. O AMBIENTE EDUCATIVO: ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, MATERIAIS E TEMPOS 276

23. CONCEPÇÃO DA DOCÊNCIA E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCMEIII.....281
23.1 Práticas pedagógicas e o perfil com identidade 282
23.2 Das atividades atribuídas ao Professor Indígena, do Professor Pedagogo, Professor Auxiliar e de Apoio, o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEEM/AEE) e o Professor de Língua Materna..... 287
23.2.1 O Perfil do Professor do Auxiliar e de Apoio 292
23.2.2 O Perfil do Professor do AEEM / AEE.....293
23.2.3 O Perfil do Professor de Língua Materna 293

24. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAPEL NORMATIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCMEIII.....297
24.1 Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica 297
24.2 Docentes da Educação Infantil.....297
24.3 Profissionais de Apoio. 296
24.4 Assistentes de Aluno. 298
24.5 Banhistas. 299
24.6 Cuidadores Infantis. 299
24.7 Equipe de Serviços Gerais e Apoio.....299
24.8 Participação da Comunidade e Gestão Democrática 300

25. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: ORGANIZAÇÃO, SAÚDE, HIGIENE E SEGURANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....302
25.1 Espaços, mobiliários, equipamentos e materiais (creche e pré-escola) 303
25.2 Vigilância em saúde nas unidades de Educação Infantil (tempo integral e/ou parcial) 303
25.3 Saúde e higiene dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. 303
25.4 Saúde e higiene dos funcionários.....304
25.5 Limpeza da mamadeira, banheira e escova de dente. 304
25.6 Trocas de fraldas e higiene.....304
25.7 Administração de medicamentos nas unidades de Educação Infantil. 304
25.8 Organização administrativa, pedagógica e de apoio.....304
25.9 Participação da comunidade 305

26. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE ATENDIMENTO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO. 307
26.1 Organização das Unidades de Atendimento. 307
26.2 Carga Horária e Modalidade de Atendimento 307
26.3 Escolas Sede – Áreas Urbanas. 308
26.4 Escolas nas Comunidades Indígenas e de Fronteira 308
26.5 Salas Anexas. 309
26.6 Organização do Atendimento no Polo Área de Voo. 310

27. INFRAESTRUTURA DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E INDÍGENA – DCMEIII 312
27.1 Princípios Gerais da Infraestrutura Intercultural e Indígena 312
27.2 Salas de Referência (Creche e Pré-Escola) 313
27.3 Espaços Externos e Relação com a Natureza 313
27.4 Espaços de Higiene, Alimentação e Cuidado 314
27.5 O Espaço do Redário como Ambiente Educativo Pedagógico. 314
27.6 Inclusão, Diversidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE) 315
27.7 Espaços de Uso Comunitário. 316
27.8 Gestão e Coordenação do Atendimento. 316
27.9 A Escuta Comunitária na Definição da Infraestrutura Arquitetônica 316

28. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. 320
28.1 Acolhimento e Respeito à Identidade Cultural 320
28.2 Adaptação Gradual, Sensível e Individualizada 320
28.3 Comunicação e Parceria com as Famílias e a Comunidade 321
28.4 Continuidade do Brincar, do Movimento e da Exploração. 321
28.5 Observação, Acompanhamento e Avaliação Processual. 322

REFERÊNCIAS. 323

LISTA DE QUADROS[1]

Quadro 3.1: Percurso Metodológico da Construção do Documento Curricular Intercultural e Indígena da Educação Infantil em Uiramutã 35
Quadro 4.1: O currículo, sob olhares interculturais, abrange múltiplas dimensões. 39
Quadro 4.2: Dimensões do Currículo. 39
Quadro 5.1: Princípios Éticos da Educação Infantil - Oliveira (2010). 49
Quadro 5.2: Princípios Políticos da Educação Infantil - Oliveira (2010). 51
Quadro 5.3: Princípios Estéticos da Educação Infantil - Oliveira (2010). 55
Quadro 5.3.1: Inserção dos Princípios. 56
Quadro 5.4: Protagonismo das Crianças no Currículo da Educação Infantil. 59
Quadro 6.1: Das Articulações entre o Cuidar e o Educar 63
Quadro 7: Das Interações. 72
Quadro 8: Técnico-Pedagógico: as múltiplas linguagens na Educação Infantil 79
Quadro 8.1: Dimensões da Linguagem Lúdica: o brincar na Educação Infantil 81
Quadro 8.2: Orientador das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil Intercultural Indígena 90
Quadro 9: Valorização da Língua Materna 97
Quadro 10: Dos Princípios do Direitos de Aprendizagem. 102
Quadro 11: Campos de Experiências. 113
Quadro 12: Benefícios da Contação Bilíngue. 119
Quadro 12.1: Estratégias e Benefícios. 120
Quadro 12.2: Descritivo da Prática Musical na Educação Infantil 123
Quadro 12.3: Propostas de Atividades. 123
Quadro 13: Atividades de Rotina 130
Quadro 13.1: Atividades de Rotina e Língua Materna Indígena 131
Quadro 13.2: Estratégias Pedagógicas, Vivências Culturais e Linguísticas na Educação Infantil Indígena 136
Quadro 13.3: Estratégias Pedagógicas, Vivências Culturais e Linguísticas na Educação Infantil Indígena (Povos Macuxi, Ingaricó e Patamona) 138

[1] Os Quadros e Diagramas foram criados com auxílio de um software de IA (ChatGPT 5.2,2025) e o texto final foi revisado para clareza e correção ortográfica com o auxílio dos softwares de IA (Justdone AI, 2025; Quillbot Premmiun, 2025).

Quadro 14: Aspectos e Princípios da Organização Didática da Hora do Repouso. 145
Quadro 14.3.1: Práticas Metodológicas para a Hora do Repouso. 146
Quadro 14.3.2: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Organização do Espaço. 155
Quadro 14.3.3: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Atuação do Professor(a) / Educador(a). 155
Quadro 14.3.4: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Cultura, Saberes Tradicionais e Interculturalidade 155
Quadro 14.3.5: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Aromaterapia e Uso de Plantas Medicinais. 156
Quadro 14.3.6: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Aspectos Emocionais, Afetivos e da Convivência. 156
Quadro 14.3.7: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Higiene, Saúde e Segurança 156
Quadro 14.3.8: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Relação com as Famílias e a Comunidade 156
Quadro 14.4: Exemplos de estratégias. 157
Quadro 15: Organização da Faixa Etária.....160
Quadro 16: Transições, Estratégias e Objetivos no DCMEIII. 165
Quadro 16.1: Estratégias Pedagógicas para o Acompanhamento das Transições. 169
Quadro 17: Práticas Pedagógicas para o Acolhimento Intercultural. 171
Quadro 17.1: Ferramentas de Comunicação Sensível à Interculturalidade 172
Quadro 17.2: Estratégias de Envolvimento. 172
Quadro 17.3: Atividades que podem ser realizadas em casa.....174
Quadro 17.4: Plano de Ação Institucional para Fortalecimento da Participação das Famílias.....176
Quadro 18: Princípios para a Educação Infantil Indígena.....181
Quadro 18.1: Descritivos dos Princípios. 181
Quadro 18.1.1: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas na Educação Infantil Indígena 184
Quadro 18.1.2: Eixos da Educação Infantil Intercultural. 187

Quadro 18.2.1: Dos Princípios. 188
Quadro 18.2.2: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas na Educação Infantil Intercultural. 188
Quadro 18.3.1: Ações Antirracistas na Educação Infantil. 191
Quadro 18.3.2: Eixos da Educação Infantil para as Relações Étnico-Raciais. 191
Quadro 18.3.3: Práticas Recomendadas e Práticas Não Recomendadas na Educação Infantil nas Relações Étnico-Raciais. 192
Quadro 18.4.1: Eixos do DCMEIII Contextos de Fronteira, Migração e Refúgio. 195
Quadro 18.4.2: Quadro de Estratégias do DCMEIII em Contextos Migratórios. 196
Quadro 18.4.3: Práticas Recomendadas e Práticas Não Recomendadas pelo DCMEIII. 198
Quadro 18.5.1: Orientações para Religião na Educação Infantil. 198
Quadro 18.5.2: Eixos da Educação Infantil e a Religiosidade na Perspectiva Laica e Cultural. 199
Quadro 18.5.3: Práticas Recomendadas e Práticas Não Recomendadas pelo DCMEIII. 200
Quadro 18.6: Princípios para Gênero, Sexualidade e Cultura da Paz na Educação Infantil. 202
Quadro 18.7: Eixos e Princípios. 204
Quadro 18.7.1: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas. 204
Quadro 18.7.2: Orientações para Educação Infantil na Educação Especial. 209
Quadro 18.7.3: Educação Infantil na Educação Especial: AEE, Salas de Recursos e Documentação Pedagógica 208
Quadro 18.7.4: Inclusão na Educação Infantil Intercultural Indígena 211
Quadro 18.7.5: Procedimentos Didáticos para Educação Infantil na Perspectiva da Educação Especial. 213
Quadro 18.7.6: Barreiras e Estratégias para Eliminá-las. 214
Quadro 18.7.6: Papel do Professor Regente, do AEE e da Comunidade Indígena 217
Quadro 18.7.6.1: Deficiência Intelectual /Síndromes. 217
Quadro 18.7.6.2: Transtorno do Espectro Autista (TEA). 218
Quadro 18.7.6.3: Deficiência Física / Motora 218
Quadro 18.7.6.4: Deficiência Visual. 218
Quadro 18.7.6.5: Deficiência Auditiva / Surdez 218
Quadro 18.7.6.6: Deficiência Múltipla 218
Quadro 18.7.6.7: Altas Habilidades / Superdotação. 219

Quadro 18.7.7: Práticas Recomendadas e Não Recomendadas no AEE em contextos na Educação Infantil Inclusiva.....220
Quadro 18.7.7.1: Estratégias e Necessidades por Tipo de Deficiência e Faixa Etária 220
Quadro 18.7.8: Tecnologia Assistiva por Tipo de Necessidade 222
Quadro 18.7.8.1: Exemplos de Atividades Inclusivas por Tipo de Deficiência. 223
Quadro 18.7.8.2: Eixos/Campos de Experiência e Enfoques Inclusivos.....225
Quadro 18.8: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência. ..226
Quadro 18.8.1: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Intelectual/Síndromes. 226
Quadro 18.8.2: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Transtorno do Espectro Autista (TEA). 226
Quadro 18.8.3: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Física / Motora.....226
Quadro 18.8.4: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Visual (baixa visão/cegueira).....227
Quadro 18.8.5: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Auditiva / Surdez).....227
Quadro 18.8.6: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Múltipla). 227
Quadro 18.8.7: Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Altas Habilidades / Superdotação).....227
Quadro 18.9.1: Recursos de Acessibilidade Culturalmente Adequados ao AEE Indígena .. 228
Quadro 18.9.2: Indicadores Observáveis por Tipo de deficiência *(Para apoiar avaliação inclusiva, NÃO para comparação entre crianças)* 229
Quadro 18.9.3: Documentação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Educação Infantil Inclusiva em Contextos Interculturais e Indígenas – DCMEIII. 230
Quadro 19.1: Movimento e Desenvolvimento Integral no DCMEIII: Dimensões que se entrelaçam. 241
Quadro 19.2: Implicações Curriculares do Movimento Corporal no DCMEIII.....243
Quadro 19.3: Movimentos Tradicionais como Práticas Educativas no DCMEIII.....245
Quadro 19.4: Movimento, Cultura e Território: Princípios Estruturantes no DCMEIII.....243
Quadro 19.5: Experiências Corporais a Serem Garantidas no DCMEIII.....245
Quadro 19.6: Garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. 246

Quadro 19.7: Movimento Tradicional como Educação Integral. 246
Quadro 19.8: Indicadores de Práticas Corporais Interculturais – DCMEIII. 247
Quadro 19.8.1: Sequência Didática Corporal Intercultural: "Movimentos da Floresta"..... 248
Quadro 19.8.2: Sequência Didática Corporal Intercultural: "Brincadeiras com Sementes e Pedras"..... 248
Quadro 19.8.3: Sequência Didática Corporal Intercultural: "Dança dos Povos"..... 248
Quadro 19.8.4: Sequência Didática Corporal Intercultural: "Jogos da Comunidade" 249
Quadro 19.8.5: Sequência Didática Corporal Intercultural: "Corpo que Conta Histórias"... 249
Quadro 19.8.6: Sequência Didática Corporal para Bebês (0–1 ANO): Exploração sensorial, movimento espontâneo e vínculo afetivo-cultural. 250
Quadro 19.8.7: Sequência Didática Corporal para Crianças Bem Pequenas (1–3 ANOS): Movimento amplo, culturas do território e linguagem bilíngue 250
Quadro 19.8.8: Sequência Didática Corporal para Crianças Pequenas (4–5 ANOS): Expressão cultural, linguagem corporal e interculturalidade 251
Quadro 19.9: Implicações do Movimento como Eixo Estruturante no DCMEIII: Organização das práticas pedagógicas. 251
Quadro 19.9.1: Avaliação do Movimento Corporal na Educação Infantil na Perspectiva do DCMEIII. 254
Quadro 20: Recomendações Pedagógicas no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 255
Quadro 20.1: Organização do Tempo Integral no DCMEIII. 254
Quadro 20.2: Educação Especial e AEE no Contexto da Educação Integral no DCMEIII... 255
Quadro 20.2.1: Articulação das Práticas com a Educação Especial/AEE no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 255
Quadro 20.2.2: Práticas Pedagógicas Recomendadas no Contexto da Educação integral no DCMEIII. 256
Quadro 20.2.3: Práticas não Recomendadas no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 256
Quadro 20.2.4: Recomendações Pedagógicas por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 257
Quadro 20.2.5: Práticas Pedagógicas por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 258

Quadro 20.2.6: Educação Especial / AEE por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 260

Quadro 20.3: Práticas Não Recomendadas por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 260

Quadro 20.4: Síntese dos Princípios por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 260

Quadro 20.4.1: O Eu, o Outro e o Nós no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. ... 260

Quadro 20.4.2: Corpo, Gestos e Movimentos no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 261

Quadro 20.4.3: Traços, Sons, Cores e Formas no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 261

Quadro 20.4.4: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 261

Quadro 20.4.5: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 259

Quadro 20.5: Síntese dos Princípios por Campos de Experiência no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 260

Quadro 20.5.1: Síntese Curricular Língua Materna, Campos de Experiência e DCMEIII .. 262

Quadro 20.5.2: Ensino da Língua Materna no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 262

Quadro 20.5.3: Ensino da Língua Materna Crianças de 4 A 5 Anos no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 263

Quadro 20.6: Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 263

Quadro 20.6.1: Avaliação da Língua Materna Crianças de 4 A 5 Anos no Contexto da Educação Integral no DCMEIII. 264

Quadro 22.1: Aspectos a Serem considerados na Organização do Ambiente Educativo. 278

Quadro 22.2: Planejamento da Organização do Ambiente educativo. 278

Quadro 23.1: Práticas Pedagógicas e Perfil Docente – DCMEIII. 285

Quadro 23.2: Eixos, Perfis e Atuação Integrada dos Profissionais no DCMEIII. 294

Quadro 24.1: Normativo – Estrutura Organizacional dos Profissionais Educação Infantil Indígena e Intercultural – DCMEIII. 300

Quadro 25.1: Estrutura Organizacional das Creches e Pré-Escolas. 302

Quadro 26.1: Salas Anexas.....310

Quadro 27.1: Estrutura Organizacional de Atendimento às crianças na Educação Infantil na Rede de Ensino – DCMEIII.....319

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Concepção de Currículo no DCMEIII – Olhares Interculturais. 40
Diagrama 2: Princípios Criança: Sujeito Integral.....56
Diagrama 3: Cuidar e Educar da Criança: Sujeito Integral. 64
Diagrama 4: Interações da Criança: Sujeito Integral.....72
Diagrama 5: Múltiplas Linguagens Criança: Sujeito Integral. 96
Diagrama 6: das Múltiplas Linguagens da Criança: Sujeito Integral. 102
Diagrama 7: Integrado dos Campos de Experiências da Criança: Sujeito Integral. 113
Diagrama 8: Campos de Experiências da Criança: Sujeito Integral.....115
Diagrama 9: Contação de Histórias Bilíngues para Criança: Sujeito Integral. 120
Diagrama 10: Rotina na Língua Materna para Criança: Protagonista da Aprendizagem. 130

APRESENTAÇÃO

O Documento Curricular Municipal da Educação Infantil Intercultural e Indígena do Uiramutã (DCMEIII) é resultado do compromisso ético, político e pedagógico do município com o direito à Educação Infantil pública, gratuita, inclusiva, intercultural, indígena e socialmente referenciada, assegurado às crianças de 0 a 5 anos. O DCMEIII leva em conta a particularidade histórica, cultural, linguística e geográfica dos territórios dos povos indígenas Macuxi, Ingarikó e Patamona e por estar situado em região de fronteira, migração e diversidade sociocultural.

O documento está organizado em três volumes, sendo o Volume 01 composto por orientações pedagógicas e funcionais dos espaços educativos da Educação Infantil. O volume 02 traz o organizador curricular que reúne os objetos de conhecimento e as aprendizagens dos Campos de Experiência e das Línguas Maternas dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó, enquanto o volume 3 apresenta as Orientações Didáticas para a Prática de Alfabetização, Letramento e Numeramento na Educação Infantil.

A trajetória da Educação Infantil em Uiramutã está intrinsecamente relacionada às mobilizações das comunidades locais em busca de acesso à educação, à valorização da infância indígena e ao reconhecimento da escola como um ambiente de cuidado, aprendizado, pertencimento e preservação cultural. As creches, pré-escolas, escolas sede, salas anexas e polos de atendimento foram sendo criados conforme a necessidade da comunidade, o contexto territorial e as particularidades de cada povo, o que evidencia um trajeto repleto de entraves logísticos, mas também de práticas educativas profundamente ligadas à cultura, à oralidade, à coletividade e à conexão com a natureza.

O DCMEIII se apoia nos marcos legais do Brasil e nos específicos da Educação Infantil e da Educação Escolar Indígena, incluindo a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao Documento Curricular da Educação Infantil de Roraima (DCRR), além das normativas que garantem o direito à educação indígena que é diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária.

No que tange ao município, o material conversa com as leis municipais, os planos de educação e as políticas públicas que estruturam a rede de ensino do Uiramutã, voltando a

afirmar a responsabilidade do poder público em prover as condições pedagógicas, de infraestrutura e de pessoal que sejam adequadas ao atendimento das crianças.

A elaboração do DCMEIII foi um processo metodológico conjunto, participativo e dialogal entre docentes indígenas e não indígenas, docentes da pedagogia, equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação (SEMECD), gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais da Educação Especial/AEE, lideranças da comunidade e os familiares.

A partir da escuta atenta das comunidades, do reconhecimento dos saberes locais e da articulação entre conhecimentos pedagógicos, experiências do território e referências normativas, retrata um currículo elaborado junto às comunidades, e não para elas.

O currículo da Educação Infantil tem como fundamento um conjunto de experiências que as crianças vivenciam, intencionalmente organizado a partir das interações, dos jogos, do movimento, das diversas formas de expressão, da oralidade, da conexão com o território e da participação na comunidade. O currículo vai além do que está prescrito em objetos do conhecimento e da aprendizagem, sendo uma prática cultural, ética e política que reconhece a criança como um sujeito de direitos, criadora de cultura e protagonista na sua própria aprendizagem.

No DCMEIII, a infância é vista de uma maneira intercultural, desafiando visões que tentam generalizar e reconhecendo a existência de múltiplas infâncias, que estão situadas em contextos históricos, culturais e territoriais específicos. Ser curumim, cunhatã, entre os Macuxi, Ingarikó e Patamona, é aprender com o corpo, com os olhos, com o exemplo, com a fala, com o jogo, com a vida no seio da comunidade e com a natureza. O texto reconhece e valoriza esses diferentes jeitos de ser criança, tecendo-os nas práticas educativas da Educação Infantil.

Os princípios éticos, políticos e estéticos que guiam a organização curricular da Educação Infantil no DCMEIII são também os das DCNEI e da DCNEEI. Esses princípios proclamam o respeito à dignidade da criança, a promoção da igualdade, da justiça social, da inclusão, o combate a todas as formas de discriminação e a valorização da diversidade cultural, linguística, corporal e territorial. A esfera estética aprecia a sensibilidade, a beleza presente nos gestos, nas histórias, nas danças, nos grafismos, nos cânticos e nas produções das crianças, reconhecendo-as como formas legítimas de aprendizado.

No contexto intercultural e indígena de Uiramutã, as atividades de cuidado e ensino não podem ser dissociadas na prática educativa. Cuidar abrange o corpo, o afeto, a proteção, a saúde, a alimentação, o repouso e o bem viver; educar, por sua vez, dá-se nas relações, nas

brincadeiras, na descoberta do meio, nas linguagens e na vida comunitária. O DCMEIII reitera que todo ato de cuidado é também educativo e contextualizado culturalmente.

Ressalta-se, de maneira intencional e transversal, as práticas interculturais e indígenas como base do currículo da Educação Infantil em Uiramutã. Elas não acontecem como ações pontuais, complementares ou festivas, mas como um eixo estruturante da organização pedagógica, que orienta o planejamento, as relações, o brincar, a língua materna, as práticas corporais, a relação com o território, a participação da comunidade e os processos de avaliação e documentação pedagógica.

O DCMEIII, ao reconhecer e valorizar os saberes tradicionais dos povos Macuxi, Ingarikó e Patamona, reitera a escola como um ambiente que favorece a continuidade cultural, o intercâmbio de conhecimentos e o fortalecimento das identidades indígenas desde os primeiros anos de vida, promovendo uma Educação Infantil que é intercultural, bilíngue, inclusiva e socialmente contextualizada.

Atividades de brincadeira, as interações e as várias formas de expressão são essenciais para o desenvolvimento das crianças. O jogo, a fala, a música, o movimento, a arte, a interação com a natureza e a língua materna fundamentam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, dispostos nos Campos de Experiência da Educação Infantil, ressignificados à luz dos conhecimentos tradicionais e da interculturalidade.

Assume-se como compromisso ético e político a Educação Infantil inclusiva, conectando a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com as práticas pedagógicas na sala de aula regular.

A inclusão é entendida de maneira ampliada, englobando a diversidade cultural, linguística, étnico-racial, de gênero, religiosa, de contextos de fronteira e em relação às condições de desenvolvimento, sempre respeitando as identidades indígenas e os direitos humanos.

O corpo e o movimento constituem, são tidas como uma das principais linguagens da infância indígena, criando redes curriculares as práticas corporais tradicionais, o ato de brincar e a conexão com o território. A documentação pedagógica, por sua vez, é entendida como uma ferramenta para reflexão, diálogo e avaliação formativa, evidenciando os processos de aprendizagem das crianças, sem o objetivo de classificar ou excluir.

O DCMEIII define as atividades dos profissionais, as instituições de ensino, as condições materiais e os processos de transição que as crianças vivem, da entrada na Educação Infantil até a saída para o Ensino Fundamental. Esses elementos são abordados sob

uma ótica intercultural, indígena e comunitária, priorizando a escuta, o acolhimento, a continuidade das experiências e o respeito aos ritmos naturais da infância.

O DCMEIII de Uiramutã reafirma a escola como um espaço de encontros, onde se conectam infância, cultura, território, língua, natureza e conhecimentos ancestrais. Ao afirmar a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Traz um currículo vivo, forjado coletivamente, que valoriza identidades, favorece a equidade e garante às crianças do Uiramutã o direito de aprender, brincar, viver e crescer com dignidade, sentido de pertencimento e esperança.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UIRAMUTÃ

O município de Uiramutã, situado no extremo norte de Roraima que pertence à Terra Indígena Raposa Serra do Sol, composto pelos povos Macuxi, Ingarikó e Patamona e demais povos de fronteira da Guiana e Venezuela, tem em sua identidade distinta singularidade territorial com uma vasta variedade linguística, diferentes formas de viver, educar e ensinar, bem como extensas tradições comunitárias e ancestrais.

Desde a criação do município, a educação escolar intercultural e indígena tem sido desenvolvida em conjunto com comunidades, lideranças, sábios tradicionais e docentes indígenas e não indígenas.

Através desse processo, a Educação Infantil é priorizada, não é apenas a fase inicial da Educação Básica, mas também um lugar para formar as crianças pequenas como membros integrais de suas sociedades e preservar seu conhecimento ancestral.

A construção do Documento Curricular Municipal para a Educação Infantil Intercultural Indígena (DCMEIII) serve como um marco regulatório e político para o município que institucionaliza princípios e diretrizes para apoiar uma educação de qualidade, equitativa, bilíngue e culturalmente relevante no município. Este documento foi desenvolvido através de audiências públicas, diálogos interinstitucionais e contribuições de várias comunidades indígenas e da sede urbana do município e regiões, afirmaram a dedicação de Uiramutã a uma educação que reconhece a criança como sujeito de direitos, cultura e pertencimento.

O DCMEIII está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), na Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Decreto nº 6.861/2009) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Pauta-se nos direitos fundamentais ao reconhecimento das singularidades e do reconhecimento da diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas brasileiros.

O Plano Municipal de Educação de Uiramutã (PME) delineia objetivos e estratégias para alcançar a meta de ampliar o acesso educacional igualitário a todas as crianças na Educação Infantil, desde a etapa de creche (0 a 3 anos) até a etapa de pré-escola (4 a 5 anos). O plano traça uma direção para projetos que visam oferecer vagas, particularmente para

comunidades indígenas mais distantes, garantindo o direito de todas as crianças à educação conforme estabelecido na Lei nº 13.005/2014.

Outros objetivos incluem aumentar o número de unidades físicas educacionais, formação consistente de professores indígenas e adaptação dos espaços escolares à cultura local. As diretrizes da LDB e da DCNEI regem o funcionamento das instituições de Educação Infantil na rede municipal de educação de Uiramutã, composta por creches que atendem crianças de 02 e 3 anos e pré-escolas que atender crianças de 04 e 05 anos, respeitando as especificidades locais.

As instituições funcionam em meio período ou período integral, conforme o atendimento na comunidades. O calendário escolar considera as especifidades climáticas e períodos de cheia dos rios, da comunidade, dos rituais, da colheita e da pesca. O município local adere ao número mínimo de dias letivos e ao número mínimo de horas em todas as estações exigidas pelas leis federais e cuida de reconhecer os padrões comunitários locais e as ocasiões culturais.

A rede municipal de ensino possui 1.214 crianças matriculadas na Educação Infantil, distribuídos em 71 unidades de ensino localizadas em 71 comunidades. A estrutura de recursos humanos da Educação Infantil em Uiramutã é composta por 111 docentes indígenas e não indígenas formados em Pedagogia ou com qualificações específicas em Educação Infantil e em língua materna e 239 profissionais da educação.

As instituições de Educação Infantil devem utilizar locais adequados, seguros, sanitários, ventilados, iluminados e culturalmente apropriados. As instalações devem ser organizadas para atender a acessibilidade, conforto térmico e segurança, como salas de aula, pátios, áreas de recreação, banheiros infantis, cozinha e refeitório.

Os espaços pedagógicos devem se conectar com o ambiente natural proporcionando experiências sensoriais e de pertencimento, através da arquitetura e organização dos espaços. Por outro lado, o município investe em formação contínua com ênfase na educação intercultural bilíngue, reconhecendo as línguas maternas e a pedagogia da escuta e observação, fundamentais para a prática educativa com crianças pequenas.

A arquitetura e a organização dos espaços pedagógicos devem dialogar com o ambiente natural e inspirar experiências sensoriais e de pertencimento, para promover cuidados e atenção personalizados. Em contrapartida, o município investe em formação contínua com ênfase na educação intercultural bilíngue, reconhecendo as línguas maternas e a pedagogia da escuta e observação, base para a prática educativa com crianças pequenas.

A educação infantil no currículo de Uiramutã é construída com base em marcos normativos e documentos de orientação curricular de práticas interculturais, práticas bilíngues específicas e diferenciadas, fundamentam o DCMEIII. Isso incorpora os quatro eixos: brincar, interação, oralidade e natureza/cultura local, cada um incorporando um dos princípios pedagógicos orientadores da educação infantil que afirma o direito de todas as crianças a uma experiência significativa.

A ludicidade, as linguagens artísticas e o conhecimento tradicional (plantio, pesca, artesanato e contação de histórias orais) são experiências valorizadas e formas culturais de expressão. O departamento de ensino é responsável pela implementação de políticas, supervisão pedagógica e articulação com entidades estaduais e federais. Para esse fim, as estruturas contam com a coordenação pedagógica e o planejamento e o trabalho docente são apoiados.

O Conselho Municipal de Educação serve como um órgão deliberativo e consultivo que orienta a regulamentação, os controles sociais e a promoção da esfera pública de educação municipal. Uiramutã fornece financiamento para a Educação Infantil por meio de recursos obtidos do próprio município, complementados com transferências do Estado, da União e do Fundeb.

Através do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA), o município também trabalha para garantir que as ações educacionais alcançadas sejam financeiramente sustentáveis. Um dos princípios estruturantes da Educação Infantil em Uiramutã, é a participação social dos órgãos de Controle Social e a Participação Comunitária através dos conselhos escolas e assembleias.

Os anciãos, pajés e lideranças podem ser encontrados nos espaços, eles fortalecem a transmissão do conhecimento dos valores comunitários de uma geração para a próxima. O DCMEIII foi desenvolvido com a participação coletiva das comunidades, equipe técnica da SEMECD e escuta pública entre docentes, famílias, líderes e representantes de todas as comunidades, que conversaram sobre a construção de um currículo fundamentado nas identidades culturais, linguísticas e espirituais indígenas, a fim de garantir que a educação esteja enraizada nos territórios e cosmologias dos povos.

O DCMEIII fortalece a autonomia pedagógica do município assegurando o direito a uma educação que respeite a cultura, língua e experiências de aprendizagem únicas. A formação com ênfase na educação intercultural bilíngue, basear-se no reconhecimento da

língua materna e na pedagogia da escuta e observação, sendo essenciais para o trabalho com crianças pequenas.

Investimentos foram feitos pelo Governo Municipal de Uiramutã através da SEMECD para a Infraestrutura Educacional Indígena.

A Escola Municipal Indígena "Mãe Eliza de Lima", inaugurada em Uiramutã em 2025, possui duas salas de aula, um escritório, uma despensa, uma cozinha e um espaço ao ar livre atendendo cerca de 60 crianças na Educação Infantil. Este compromisso reflete a promessa da cidade de aprimorar a oferta e apoiar as escolas indígenas, proporcionando ambientes seguros, amorosos e culturalmente significativos.

As Leis Municipais sobre Educação estão listadas no portal de transparência de Uiramutã e consistem em medidas legais (como PPA, LDO, LOA e Estatuto dos Servidores Municipais) juntamente com regras sobre bônus e incentivos através do Fundeb.

Em Uiramutã, a supervisão e conformidade com as Normas de Educação Infantil é regulamentada e monitorada tanto pelo governo federal, estadual, câmara municipal e Tribunal de Contas de Roraima (TCE-RR).

O Sistema de Educação Infantil de Uiramutã reafirma que o objetivo será proporcionar às crianças indígenas uma infância adequada, integrada, protegida e culturalmente inserida através da oferta da Educação Infantil bilíngue e intercultural, baseada no conhecimento tradicional e na BNCC; Prover infraestrutura adequada e inclusiva nas unidades escolares; Formação de educadores indígenas contínua e específica; Gestão participativa e o controle social comunitário; Planejamento curricular que esteja ligado à cultura local; Orçamento e recursos do Fundeb de forma eficiente; A escola como um território de memória, identidade e aprendizado coletivo.

2. MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DO UIRAMUTÃ

A educação infantil é reconhecida como oportunidade privilegiada de promoção dos direitos de aprendizagem das crianças através da socialização e protagonismo das crianças ao acolher, cuidar, interagir e brincar. De acordo com o artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988, é dever do Estado garantir que crianças de até cinco anos frequentem creches e pré-escolas que ofereçam serviços educacionais gratuitos.

Sob esses preceitos de proteção dos direitos da criança e a vivência da infância no Município de Uiramutã tem como objetivo garantir experiências no presente respeitando a sua ancestralidade, mas planejando para o futuro novas oportunidades. Considerar as especificidades culturais, territoriais e linguísticas das comunidades locais que têm território em tríplice fronteira e que são majoritariamente indígenas é indispensável para que as políticas educacionais sejam efetivamente implementadas e respeitadas.

Dessa forma, a elaboração do Documento Curricular Municipal de Educação Infantil Intercultural e Indígena (DCMEIII) para o Uiramutã-RR partiu da premissa do diálogo e construção de uma proposta pedagógica que leve em conta as particularidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, bem como aos fundamentos da educação própria nos marcos legais nacionais e nas diretrizes da educação escolar indígena.

O território onde vivem os povos Macuxi, Wapichana, Ingarikó e Taurepang, tríplice fronteira do Estado de Roraima: Brasil/Venezuela/Guiana, está totalmente dentro dos limites do município, conhecido por ser predominantemente indígena. Neste contexto, a construção do currículo de Educação Infantil teve como premissa a interculturalidade, respeitando as diferentes infâncias das crianças indígenas, as formas de educar da comunidade e possibilitou a autonomia da educação em relação à prática.

O DCMEIII foi elaborado a partir da escuta e do diálogo com professores da educação infantil e da equipe técnica da rede municipal de educação de Uiramutã, da atenção às vozes das comunidades, de discussões fundamentadas em marcos normativos e da colaboração mútua com professores indígenas, gestores, líderes e instituições parceiras.

A construção deste documento curricular é guiada por disposições legais e normativas que asseguram o direito à educação equitativa, intercultural e inclusiva para todas as crianças,

com base em sua individualidade, e em apoio ao reconhecimento da diversidade. Uma dessas disposições é a Constituição Federal de 1988, sobretudo:

O Artigo 210, que é de suma importância. Estabelece um conteúdo mínimo para o ensino fundamental para definir um padrão de formação básica comum e também para o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais;

O Artigo 231, no qual se reflete o reconhecimento da organização social dos povos indígenas como povos, seus costumes, línguas, crenças e tradições e seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, e a preservação da identidade cultural indígena, nas metodologias educacionais.

As diretrizes delineadas nessas disposições legais informam a construção de propostas curriculares que honram a diversidade, a equidade e a distinção cultural e social dos diversos segmentos da vida no Brasil. Nessa linha de pensamento, há a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) que define clara e explicitamente os princípios e objetivos da educação nacional e organiza a educação básica no país. Em suas disposições, a LDB:

> Garante o direito à educação infantil como a primeira etapa da educação básica, preocupada com o desenvolvimento integral da criança nas dimensões física, psicológica, intelectual e social em conjunto com o trabalho das famílias e da comunidade das crianças (Art. 29);
> Reconhece a importância da educação bilíngue intercultural para os povos indígenas e honra suas próprias línguas, culturas diferentes e modos de aprendizagem (Art. 78);
> Facilita a promoção da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva, com ajuda educacional especializada para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58).

Com base as singularidades de cada criança, sejam culturais, sociais ou individuais, este documento curricular também é compatível com os princípios contidos no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), que prevê a proteção de todas as crianças e uma visão da criança como sujeito de direitos.

O ECA nos lembra do direito de todas as crianças à educação com o objetivo de formação completa da personalidade, preparação para a cidadania, qualificação para o trabalho (Art. 53). Também reconhece que o território brasileiro é um lugar heterogêneo por razões culturais e sociais e pede a criação de pedagogias que considerem a vida da criança, os laços familiares e comunitários, bem como a criança como indivíduo, as necessidades únicas e singulares da criança.

Assim, o currículo que você apresenta aqui ressoa com os princípios do ECA, defendendo uma educação que promova a escuta e a participação, valorizando múltiplas infâncias; permitindo que todas as crianças aprendam e cresçam em um ambiente seguro, equitativo e respeitoso. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 05/2012) e o Documento Curricular de Roraima - DCRR (2019), como vemos antes, para garantir os direitos das crianças nas singularidades, respeitando e respeitando as várias crianças residentes no Brasil, particularmente no que diz respeito à educação infantil intercultural e indígena.

Respeito pela identidade, cultura, diversidade das crianças e convivência em parceria com a orientação do DCNEI (2009), que promovem a educação da prática pedagógica para garantir os direitos das crianças de aprender e se desenvolver ao longo de suas vidas, desde as idades mais precoces do nascimento, de acordo com a dignidade, respeito à diversidade e equidade.

As Diretrizes para a Educação dos Povos Indígenas, estabelecem as bases para uma educação que é intercultural, bilíngue, desenvolvida pela comunidade e especial, com um currículo que valoriza o conhecimento indígena das crianças indígenas, as formas de ser faladas, suas línguas maternas e sua própria organização social e educacional.

Os campos de experiência, por sua vez, reforçam a promessa e o compromisso com uma educação que respeita as diferenças étnico-raciais, culturais, sociais e linguísticas, e que valoriza a diversidade das experiências das crianças, e a forma como a aprendizagem é significativa, contextualizada e inclusiva.

Assim, este currículo está fundamentado nesses marcos normativos para criar um argumento sobre o direito de todos os estudantes indígenas e não indígenas a uma educação democrática pluralista de qualidade que seja sensível às realidades e identidades das crianças. No caso de Uiramutã, onde as comunidades indígenas dominam principalmente a comunidade a quem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 05/2012).

Essas diretrizes reconhecem o direito dos povos indígenas a uma educação distinta, bilíngue, intercultural e baseada na comunidade. De acordo com as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena: "As escolas indígenas devem atender à diversidade sociocultural e linguística especial de diferentes povos indígenas para respeitar e promover suas culturas, línguas e tradições." (Art. 1).

Assim, o DCMEIII orienta que as escolas devem respeitar os tempos particulares da infância nas comunidades tradicionais no modo de vida, o ritmo cíclico da natureza e os valores que a família e os membros da família e os anciãos transmitem. O Artigo 5 da Resolução CNE/CEB nº 05/2012 estabelece que a educação escolar indígena deve ser ofertada em instituições próprias, com um currículo que integre o conhecimento de suas línguas maternas e culturas, as ciências e tecnologias das sociedades não-indígenas, e que a formação de professores indígenas seja priorizada, assegurando o bilinguismo e a interculturalidade como princípios fundamentais para o desenvolvimento da identidade étnica e o acesso ao conhecimento.

Portanto, no município de Uiramutã, o Marco Regulatório para a Educação Infantil deve corresponder ao conjunto normativo nacional, possibilitando o estabelecimento do estabelecimento pedagógico com base no respeito às culturas e línguas indígenas: Macuxi, Wapichana, Ingarikó, oralidade e a prática tradicional de cuidado e aprendizagem infantil.

Além disso, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), o Plano Municipal de Educação (PME) de Uiramutã também deve conter objetivos em relação, por um lado, à ampliação e qualificação da Educação Infantil em terras indígenas, e por outro lado, a formação de professores indígenas deve ser iniciada e continuada e espaços adequados construídos que respeitem a arquitetura e o conhecimento das comunidades.

O estabelecimento da regulamentação municipal da Educação Infantil em Uiramutã é necessário para a realização do direito à educação de qualidade, orientada para a diversidade, identidade cultural e infância indígena como poder conjunto para transformação e continuidade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO DA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDIGENA (DCMEIII) DO UIRAMUTÃ

A elaboração do DCMEIII de Uiramutã é um projeto participativo, dialógico e territorial, baseado na compreensão de que adere aos princípios de diversidade étnica, linguística e cultural dos povos indígenas locais.

Este percurso foi realizado para transmitir o que os princípios legais da educação nacional poderiam referir-se através dos conhecimentos indígenas dos povos indígenas, mas também às suas próprias tradições e história com a legislação nacional para preparar seus filhos para encontrar, aprender e entender as realidades, o valor, de seu ser vivido e suas formas de estar vivo, e as maneiras únicas de aprender de seu povo nativo que vive ao redor de Uiramutã, seu próprio tipo de vida para este país.

O município adotou uma postura político pedagógica ao criar e implementar um currículo para a educação infantil que reafirma a interculturalidade como princípio orientador e celebra as línguas maternas, a oralidade e as práticas educativas dentro da comunidade. A primeira etapa da mobilização de líderes indígenas, tuxauas, professores, pajés, mães, anciãos e agentes educacionais das comunidades através de reuniões ocorreu durante a mobilização das comunidades e escuta ativa realizada em 2021, seminário que propôs a necessidade de uma reorganização curricular.

A escuta qualificada permitiu o mapeamento de percepções e expectativas para o desenvolvimento de um documento curricular intercultural contendo múltiplos aspectos de conhecimentos conhecidos referentes à infância, brincadeira, cuidado e aprendizagem no contexto tradicional.

O Polo Educacional Ticoça considerou necessário a criação do DCMEIII em 2022. Em 2023, a SEMECD constituiu o Reorganizador Curricular, definindo o que ensinar na etapa da Educação Infantil nas unidades de ensino municipal, um documento elaborado por representantes da Secretaria Municipal de Educação, professores indígenas de educação infantil, assessores pedagógicos bilíngues, conselheiros municipais de educação e membros do Conselho Escolar.

Foi responsável por fazer a ponte entre referências normativas e contextos culturais locais, organizando o reorganizador curricular de acordo com o DCRR (2019), onde com os objetivos de: garantir que todos os estudantes roraimenses desenvolvam um conjunto comum e essencial de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ao longo da educação básica; contextualizar as diretrizes nacionais para atender às particularidades sociais, culturais e econômicas de Roraima, incluindo a realidade multicultural do estado; elaborar ou revisa suas propostas pedagógicas, promovendo uma educação de qualidade e mais alinhada às necessidades dos alunos do estado.

Em 2024, a SEMECD reconheceu que a educação infantil é mais do que uma etapa de ensino, ela deve ser vista como política de desenvolvimento e promoção municipal, definindo como estratégia, a qualificação da equipe técnica, o coordenador de polos na região, gestores de escolas e professores responsáveis pelas unidades de ensino para formação nos primeiros cinco anos da educação infantil e principalmente neste processo formativo, estratégia da escrita do DCMEIII que ocorreu em 200 horas de formação de equipe distribuídas em 06 encontros e mais de 300 horas de redação do DCMEIII, composta pela equipe técnica nomeada pela Portaria 2171 A/ 2024, responsável pela elaboração texto base do documento curricular e execução da escuta pública realizada nos polo Enseada/Pedra Branca, polo Água Fria, polo Serra do Sol e sede do município.

No momento mais recente, a pesquisa e análise de regulamentos do documento da equipe: Documentos orientadores como a BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Res. CNE/CEB nº 5/2009), Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena (Res. CNE/CEB nº 05/2012), Planos Territoriais para a Educação Escolar Indígena e Projetos Educacionais para etapa da educação infantil e para escolas indígenas foram analisados.

Oficinas pedagógicas foram realizadas com coordenadores de várias partes do município, professores de língua materna e educação infantil, bem como equipe técnica da SEMECD, afim de efetivar o levantamento das informações e produção dos indicadores necessários para a composição do DCMEIII.

Educadores indígenas e não indígenas na rede municipal de educação de Uiramutã refletiram coletivamente sobre os eixos organizadores do currículo das oficinas: interações e brincadeiras que estavam conectadas às práticas de aprendizagem, incluindo contação de histórias, rituais, danças, músicas, vida cotidiana comunitária, conhecimentos ancestrais, e assim por diante.

A sistematização colaborativa do conteúdo curricular ocorreu a partir da contribuição de profissionais de educação e comunidade, isso foi organizado através das escutas públicas em torno dos indicadores pedagógicos para o desenvolvimento da infância, pautados em torno de direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetos de conhecimento e aprendizagem, com atenção especial ao conteúdo cultural dos povos indígenas de Uiramutã. A linguagem do documento foi projetada para honrar o bilinguismo, incluindo expressões e conceitos em línguas indígenas. Após a sistematização preliminar, foi realizada uma validação comunitária e feedback comunitário que apresentou o documento às comunidades enfatizando o texto básico e a organização curricular através de escuta e grupos de trabalho para validações do organizador.

Na sequência o DCMEIII foi encaminhado para o Conselho Municipal de Educação e aos líderes indígenas para endosso das comunidades e homologação oficial através de sanção municipal (APÓS PUBLICAÇÃO ADCIONAR O Nº DO DECRETO E DATA) como referência obrigatória para o planejamento e prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil no município.

A abordagem metodológica adotada no desenvolvimento do DCMEIII de Uiramutã está alinhada com a postura do município de promover uma educação democrática, intercultural, inclusiva e decolonial, haja vista que, o currículo é construído com e para as comunidades respeitando seus tempos e conhecimentos, línguas e cultura.

Nesse sentido, portanto, este documento curricular não é apenas um instrumento normativo é a consolidação do direito à diferença e da resistência dos povos indígenas, não indígenas e de fronteiras na luta pela educação como um espaço de afirmação e empoderamento das infâncias originárias.

Quadro 3.1 – Percurso Metodológico da Construção do Documento Curricular Intercultural e Indígena da Educação Infantil em Uiramutã

Etapa	Ações principais	Responsáveis / Participantes	Produtos / Resultados intermediários
1. Diagnóstico Inicial	Visitas às comunidades indígenas (Serra do Sol, Ticoça, Pedra Branca, Água Fria) para levantar saberes culturais, linguísticos, práticas educativas locais e demandas das comunidades.	Equipe da SEMEC-D (Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Uiramutã); educadores indígenas; lideranças comunitárias.	Levantamento etnográfico / relatos comunitários; identificação de línguas indígenas faladas; repertório cultural local.
2. Formulação de	Com base no diagnóstico, elaboração de proposições	Professores municipais, indígenas; possivelmente	Documento preliminar com eixos temáticos/culturais,

Etapa	Ações principais	Responsáveis / Participantes	Produtos / Resultados intermediários
proposições iniciais	para o currículo: conteúdos culturais, línguas, práticas de cuidado, ritos, expressões artísticas, história local etc.	técnicos de currículo; assessoria externa se houver.	sugestões de práticas pedagógicas, estrutura curricular sugerida.
3. Escutas públicas / participação comunitária	Realização de escuta pública para apresentar as proposições já elaboradas e colher sugestões, críticas e contribuições das comunidades (educadores, pais, moradores).	SEMECD de Uiramutã; comunidade indígena; moradores da sede também (já que há alunos estrangeiros, conforme notícia).	Atas ou registros dessas escutas públicas; retrabalhos das proposições iniciais incorporando aportes comunitários; adequações culturais e linguísticas.
4. Sistematização e validação técnica	Organização dos dados coletados, análise e consolidação dos conteúdos culturais, linguísticos, pedagógicos; elaboração da versão técnica do currículo.	Divisão de Ensino da SEMECD; coordenadores pedagógicos; equipe técnica em educação intercultural / indígenas; Conselho Municipal de Educação.	Versão técnica do documento curricular; matriz de conteúdos; orientações para professores; critérios de avaliação / acompanhamento.
5. Aprovação formal / institucionalização	Submissão do documento ao Conselho Municipal de Educação; tramitação legal junto à Câmara Municipal de Vereadores; aprovação oficial (lei ou decreto municipal ou norma equivalente).	SEMECD; Conselho Municipal de Educação; Câmara Municipal; gestor municipal.	Documento regulamentado oficialmente; publicação; orientações normativas para aplicação nas creches e pré-escolas municipais.
6. Disseminação e implementação	Formação continuada de professores e auxiliares; oficinas de sensibilização; socialização do currículo nas unidades escolares; adaptação das práticas pedagógicas; adequação de materiais e espaços.	Professores da Educação Infantil; equipe técnica do município; talvez parcerias com universidade ou ONGs; comunidades indígenas.	Planos de aula alinhados ao novo currículo; materiais pedagógicos adaptados; registros de práticas culturais; acompanhamento da implementação nas unidades escolares.
7. Monitoramento, avaliação e revisão	Avaliação do impacto prático do currículo: como está sendo usado, dificuldades, sugestões de ajustes; coleta de feedback contínuo; revisão periódica.	SEMECD; professores; comunidades; pais; Conselho de Educação; possivelmente pesquisadores parceiros.	Relatórios de avaliação; versão revisada do documento se necessário; ajustes culturais, linguísticos ou pedagógicos.

4. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A compreensão curricular da educação infantil intercultural e indígena considera a criança como um sujeito histórico, social, cultural de direitos, que constrói conhecimento a partir da interação, experiências, brincadeiras, linguagem e vivência em situações significativas.

Essa complexidade exige um currículo que reflita a multiplicidade de formas de ser e existir no mundo que a infância representa. Conforme estipulado na Resolução CNE/CEB nº 5/2009, o currículo é definido como "um conjunto de práticas que visa representar as experiências e conhecimentos das crianças com o conhecimento que faz parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, a fim de promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade". (Art. 3)

Nesta perspectiva, o currículo, é mais do que organizar dos objetos de conhecimento a ser vivido, experienciado, a ser ensinado. É uma prática dinâmica, contextual, relacional, que é construída através das práticas diárias de pedagogia e da interação entre crianças, professores, famílias, territórios e culturas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promove essa concepção ao introduzir a proposta curricular da Educação Infantil fundamentada em direitos, campos de experiências e com a compreensão da criança como participante ativa no sistema de aprendizagem.

Os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, moldam planos de situações educativas que respeitam o tempo, ritmo, interesses e cultura das crianças.

Além disso, o DCMEIII alinhado aos documentos orientadores curriculares como Diretrizes curriculares da Educação Infantil – Resolução 05/2009 e BNCC (2017) sugerem cinco campos de experiência como mecanismos organizadores curriculares: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Esses campos também facilitam a articulação das experiências vividas pelas crianças com o conhecimento socialmente construído, privilegiando a aprendizagem significativa, a

ludicidade e a construção da identidade. Em Uiramutã, um sexto campo é criado, o de línguas originárias Macuxi, Ingaricó e Patamona, por ter em sua dimensão a riqueza dos bilinguismos e multiculturais, o desenvolvimento curricular deve identificar e valorizar uma variedade de línguas e culturas a serem utilizadas.

Ainda sobre a dimensão do bilinguismo, por estar situado em região de fronteira, tendo a circulação migratória o espanhol e o inglês, o campo escuta, fala, pensamento e imaginação será explorado de modo intercultural valorizando a circulação linguísticas desses idiomas que se fazem presentes no cotidiano das crianças.

Consideramos a Educação Infantil Intercultural e Indígena deve ter um DCMEIII constituído a partir da escuta das comunidades, levando em conta: 1. O próprio conhecimento tradicional; 2. Seus meios únicos de organizar o tempo e o espaço; e 3. A transmissão oral do conhecimento. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 05/2012), "[...] o currículo das escolas indígenas deve ser bilíngue, intercultural, comunitário e específico, respeitando os projetos político pedagógicos de cada povo".

Este é o princípio por trás do DCMEIII, de que qualquer experiência educativa deve ser vivida na língua materna da criança, dentro do contexto das práticas culturais locais (contação de histórias, rituais, experiências no mundo natural, canções tradicionais, produção de alimentos, participação comunitária).

Dessa forma, o DCMEIII assume um papel importante de reforçar a identidade étnica, incentivando o enraizamento cultural e linguístico, e servindo como um elo significativo na continuidade histórica dos povos indígenas do município. Nesse contexto, o educador atua como mediador cultural, valorizando tanto a língua quanto os campos de experiência, e garante uma educação sem romper os laços do ensino e aprendizagem tradicionais.

A perspectiva intercultural reconhece que a infância é diversa e que crianças vivem em contextos permeados por diferentes culturas, línguas, histórias e saberes. Segundo Candau (2012, p. 244): "A educação intercultural propõe um diálogo crítico e horizontal entre culturas, rompendo com a lógica da assimilação e da hierarquização cultural."

Assim, o currículo deve integrar saberes locais e tradicionais às aprendizagens formalmente previstas, especialmente em contextos indígenas e ou migrantes. Ele promove um diálogo constante entre o universal e o particular, garantindo que todas as crianças sejam protagonistas de sua aprendizagem. Barbosa (2010, p. 38) reforça: "A interação cotidiana é espaço de produção cultural, em que crianças e adultos constroem sentidos coletivamente."

Quadro 4.1 – O currículo, sob olhares interculturais, abrange múltiplas dimensões

Dimensão	Descrição
Pedagógica	Organização de experiências que promovam desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural.
Relacional	Valorização das interações entre crianças, professores, famílias e comunidade.
Cultural	Integração de saberes e práticas locais, incluindo línguas, tradições, histórias e modos de vida.
Política	Promoção da equidade, direitos da infância, inclusão e respeito à diversidade.

Essa abordagem garante que o currículo seja flexível, participativo e sensível à cultura local. A concepção de currículo centrada no ser criança e na interculturalidade implica:

- Planejamento que respeite interesses, necessidades e expressões culturais das crianças.
- Espaços educativos que favoreçam o brincar, a exploração e a convivência social.
- Participação ativa das famílias e comunidades na construção de significados educativos.
- Formação continuada de professores para atuar de forma inclusiva e sensível às diversidades culturais.

Essas práticas contribuem para uma educação que reconhece a criança como sujeito de direitos e de cultura, fortalecendo identidade, autonomia e pertencimento. O currículo na Educação Infantil deve ser compreendido como um processo dinâmico, relacional e cultural, em que crianças, famílias, professores e comunidades dialogam constantemente.

Integrar os olhares interculturais significa reconhecer e valorizar a diversidade de experiências infantis, garantindo uma educação inclusiva, respeitosa e transformadora. A abordagem que fundamenta o DCMEIII apresentada reafirma que a infância não é apenas uma etapa de preparação para a vida escolar, mas um tempo rico de experiências, descobertas e produção cultural.

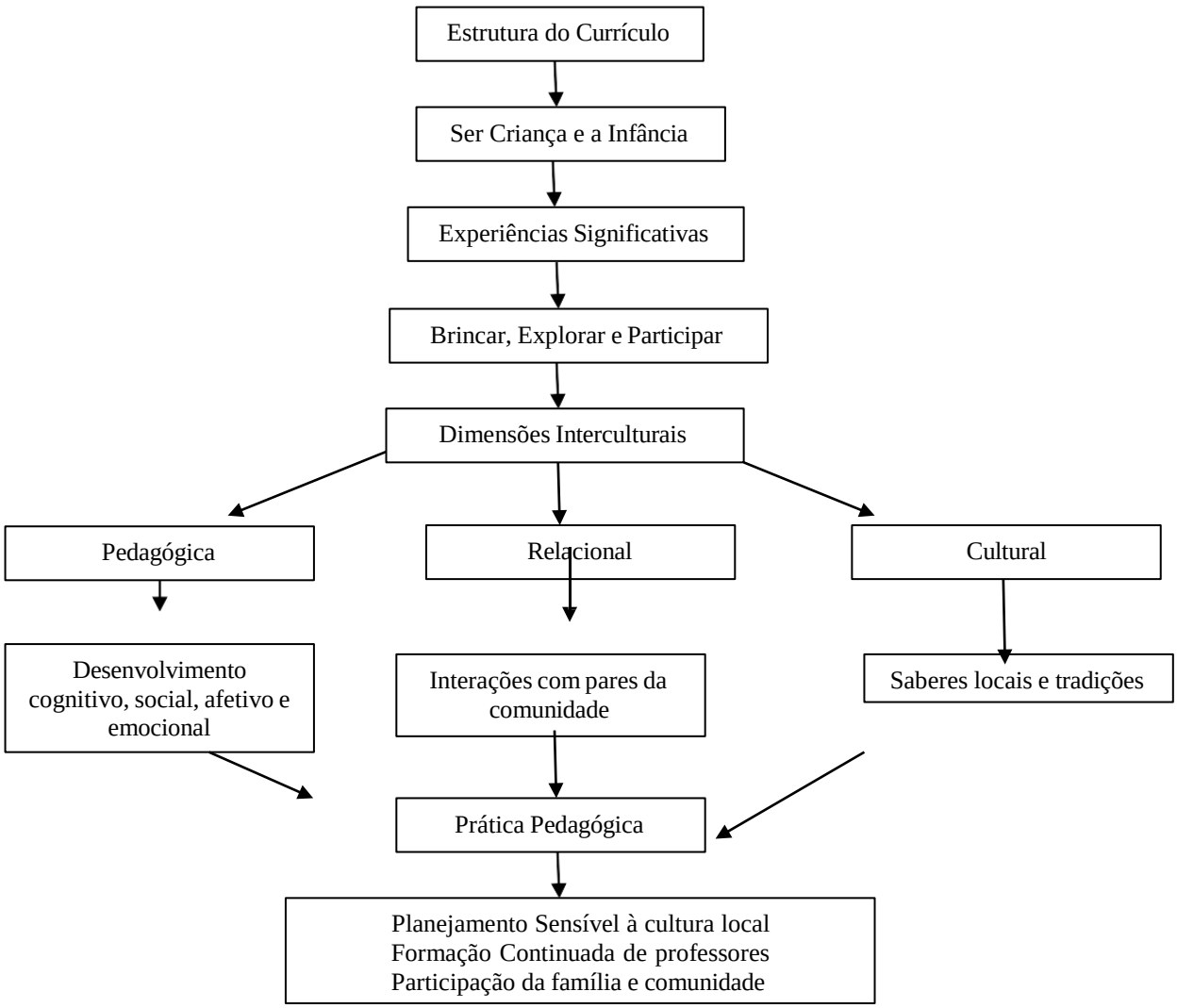
Quadro 4.2- Dimensões do Currículo

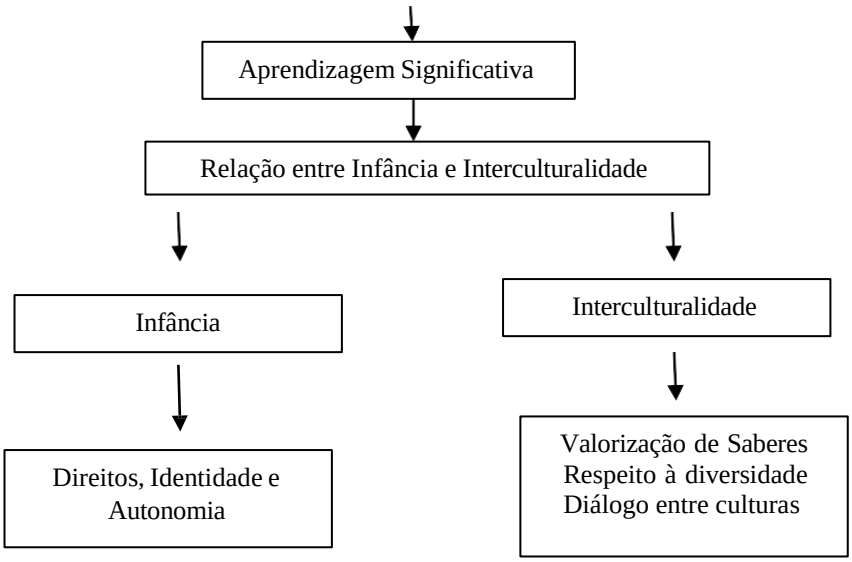
Dimensão	Objetivo Pedagógico	Exemplos de Prática
Pedagógica	Desenvolver cognitivo, social e emocional	Jogos, brincadeiras estruturadas
Relacional	Promover interações e vínculos	Rodas de conversa, projetos coletivos
Cultural	Integrar saberes locais, tradições e línguas	Contação de histórias, músicas, danças
Política	Garantir equidade, inclusão e direitos	Adaptações, acompanhamento individual

- A criança está no centro do currículo, como protagonista.
- O currículo intercultural articula saberes locais e universais, promovendo aprendizagem significativa.
- As dimensões pedagógica, relacional, cultural e política formam uma rede interconectada, influenciando práticas e experiências.
- Docentes e famílias atuam como mediadores ativos, conectando experiências infantis à cultura e ao contexto social**.**

Assim, DCMEIII por compor contextos bilíngues e multiétnicos orienta a Educação Infantil de maneira participativa que respeite os territórios e culturas, garantindo que as infâncias sejam valorizadas em seu caráter individual, o que significa o movimento continuo entre o conhecimento ancestral e o conhecimento moderno.

Diagrama 1: Concepção de Currículo no DCMEIII – Olhares Interculturais





4.1 O ser criança e a infância: olhares interculturais

O que significa ser criança, o que é a infância e como o protagonismo das crianças é essencial nos processos de ensino e aprendizagem, tornam-se fundamentais para a promoção dos princípios pedagógicos que balizam o DCMEIII. Isso orienta as decisões, tempos, espaços e relações que ocorrem nas instituições educacionais localizadas nas comunidades pertencentes ao município de Uiramutã.

O marco legal da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, reconhece as crianças como sujeitos de direitos, seres históricos e sociais, que desde muito jovens participam, interagem, constroem significados e produzem cultura.

Mas, isso precisa ser ampliado dentro de contextos interculturais e multiétnicos, nas comunidades indígenas, nas áreas urbanas e de fronteiras do município de Uiramutã, especialmente, para incluir conhecimentos tradicionais, cosmologias indígenas e a forma como as infâncias são vivenciadas.

Para os povos originários e demais comunidades do município, a criança não é considerada um ser incompleto, uma figura em processo, ou uma criança dependente de outro adulto, um ser humano que precisa aprender. Desde o nascimento, a criança é vista como um sujeito integral, parte do coletivo, colocada em interconexão com a comunidade, com os espíritos, com o mundo natural, com o território.

Elas aprendem através do compartilhamento com os mais velhos, engajando-se em atividades diárias, ouvindo histórias, cantando músicas, brincando com aspectos naturais e através de atividades rituais.

4.2 O Sentido de Criança e Infância para os Povos Macuxi, Ingarikó e Patamona

Para os povos indígenas como os Macuxi, Ingarikó e Patamona, a criança é entendida de forma completamente diferente quando comparada aos valores da sociedade ocidental. Não é simplesmente uma evolução de dependência passiva, mas uma fase de formação básica da criança, um ser ativo, atento, criativo, com participação direta em sua própria vida espiritual e cultural.

Nossos povos percebem a criança como uma comunidade viva, trabalhadora, que vive e observa a sua comunidade. Os mais velhos ensinam o aprendizado tradicional com jogos, trabalho, canções, ritos e histórias como base, a natureza é a relação contínua.

4.2.1 Povo Macuxi: O brincar para aprender

Para os Macuxi, a infância representa aprendizado baseado em observação e prática. As crianças brincam ao lado dos adultos em suas vidas diárias, como na colheita nos campos, ajuda mútua, rituais e festas, enquanto desenvolvem seus jogos em harmonia com esse universo. Os brinquedos são construídos a partir de materiais naturais. Por exemplo: durante o ajuri na roça, as crianças transformam o milho em bonecas, o maxixe em animais e as varas ou cabos de vassouras em cavalinhos de pau.

São brincadeiras de faz de conta que retratam a vida cotidiana na comunidade, assim como formas de aprendizagem das regras comunitárias da lida do dia a dia, a serem executadas na fase adulta, em que os ensinamentos de responsabilidade e valores como respeito, cuidado limites e unidade são aprendidos.

As crianças Macuxi são criadas para valorizar a mutualidade, o respeito pelos outros, pelos anciãos, liderança, e a apreciação da sabedoria tradicional oral. logo, a infância é o início do ciclo de desenvolvimento cultural e espiritual para a vida.

4.2.2 Povos Ingarikó: Brincadeira, Sabedoria e Rituais

Para os Ingarikó, tanto a convivência quanto o aprendizado ocorrem de forma compartilhada, envolvendo interações sociais, jogos em grupo, práticas sagradas e padrões

comuns de vida. Desde cedo, as crianças participam de círculos de brincadeiras, caça, pesca, baladeira, flechada ao ar livre, especialmente à tarde.

Quando criança é incentivada a fazer seus próprios brinquedos como carros e aviões de caranã, senta-se ao redor da fogueira com os mais adultos e anciões. Nesse momento, escutam histórias, as lendas e os mitos, cantam canções tradicionais, escutam, dançam e cantam o Areruia, também aprendem os saberes e fazeres ancestrais como do trançado, do plantio, da pesca, das sementes, das aves. O Ingarikó, como língua falada, é um elemento fundamental na preservação da própria cultura.

Particularmente em relação à primeira infância das meninas, rituais de cuidado e convivência com a família e com as formigas tucandeira, desenvolvem resiliência, disciplina e, entre outros, esperteza, que são atributos críticos na educação da primeira infância. A infância Ingarikó, então, é um tempo de prazer, aprendizado e respeito, à medida que as crianças amadurecem vendo-se como parte da longa jornada de continuidade cultural de seu povo.

4.2.3 Povo Patamona: A Oralidade e a Natureza Cultural do Cuidado

As infâncias para o Povo Patamona estão relacionadas ao bem viver, o viver e conviver em harmonia com a natureza, conhecimentos tradicionais e oralidade. As crianças aprendem desde pequenas o respeito aos elementos da natureza como: o cuidado com as águas dos rios e igarapés ao aprenderem a nadar, pescar ou a imitar os sons e gestos dos animais, convivendo de modo respeitoso com os elementos da natureza e explorando esses espaços com senso de cuidado e de liberdade criativa.

A língua tradicional é ensinada em casa pelos membros da família e complementada por canções e músicas na língua Ximidin, incluindo Iwonopê, que tem um grande valor educacional. As famílias transmitem histórias de mitologia e ensinamentos espirituais às crianças como uma forma de ensiná-las a respeitar os encantados, o sagrado e as histórias dos ancestrais.

Além dos jogos, as crianças aprendem a fazer mingau de milho, ralar mandioca e capinar, junto com as caçadas e têm todas as habilidades necessárias para uma vida em grupo. As crianças Patamona crescem absorvendo completamente a ancestralidade e os ensinamentos culturais do povo e seus valores, são criadas para serem habitantes responsáveis, respeitosos e independentes da comunidade.

Para os Macuxi, Ingarikó e Patamona, a infância é um tempo para aprender através das experiências do passado e do presente, onde brincar, trabalhar, compartilhar um lugar juntos e respeitar uns aos outros são considerados valores normais em uma única vida. As crianças não são líderes futuros, mas sujeitos ativos nos quais já assumem papéis de liderança crítica em suas comunidades, educando-se com os mais velhos, a natureza e a coletividade.

Como profissionais da educação, professores indígenas e não indígenas e demais servidores técnicos do município de Uiramutã, afirmamos que a educação de uma criança é muito mais do que escolarização formal: prepara-o(a) para viver em harmonia com a terra, em harmonia com os espíritos, com os ancestrais e com seu povo. Reter e respeitar esses modos de vida é conhecer a cultura do conhecimento indígena e a diversidade de formas de ser criança em nossas comunidades.

Dito isso, o DCMEIII tem como dimensão espiritual, territorial e coletiva de ser criança e o viver da infância, não apenas como destino do planejamento pedagógico, mas como um início dele. Quando a escola convida essa infância, ela precisa responder não impondo seus modelos e descontextualizando como as crianças aprendem e são ensinadas, mas engajando-se culturalmente. Tais pedagogias seriam:

• Territorialidades: a criança ser tomada como a criança da terra, e da natureza, da floresta, montanha e água, integrando o conhecimento do território no ambiente escolar, como trilhas, cultivo, tempo de colheita e observação da lua, etc.);

• Baseadas na comunidade e intergeracionais: incluindo os anciãos no espaço escolar como professores, lideranças, familiares, demais membros da comunidade, em um sentido de educação comunitária e através da tradição oral;

• Sensíveis linguisticamente: valorizar a língua materna como veículo, como modo de vida, para as crianças;

• Espirituais e simbólicas: honrar o tempo dos rituais, sonhos, mitos e componentes simbólicos que pertencem ao universo infantil indígena;

• Lúdicas e significativas: dar à pessoa o direito de brincar (inclusive com a natureza e outras crianças) em áreas que respeitem o tempo e o interesse da criança;

• Dialógicas e atentas: considerar a escuta sensível ou a escuta sob o significado da ação de ensinar, que significa buscar o conhecimento e as emoções da criança, suas necessidades e desejos.

Dessa forma, ao adotar essas práticas na manifestação das crianças e da infância do município, o DCMEIII deixa de ser um documento imposto, uma ferramenta de práticas

culturais e políticas e reafirmação de identidade, mas uma ferramenta das crianças e da infância.

O espaço escolar e de aprendizagem é um local de continuidade da vida comunitária, reconexão com os ancestrais e formação cooperativa de conhecimento, onde as crianças são reconhecidas como sujeitos ativos na sustentação da continuidade e regeneração das informações de sua comunidade.

Deve ser verdadeiro por meio da organização do tempo, do ambiente escolar, do processo de observação, da documentação da aprendizagem e do trabalho de construção do conhecimento como projetos pedagógicos, sempre dentro da comunidade de famílias, dentro da tradição das comunidades de anciãos e através do conhecimento da terra.

Assim, o currículo de Educação Infantil Intercultural e Indígena reafirma tanto o compromisso ético quanto político com o direito das crianças indígenas à dignidade no viver e aprender, respeitando nossa cultura, língua, tempo e modo de ser criança.

5. PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO INTERCULTURAL E INDÍGENA

A Educação Infantil no Brasil é baseada em três princípios orientadores conforme o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definem três princípios norteadores que devem fundamentar a elaboração do projeto pedagógico da escola: os princípios éticos, políticos e estéticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) reforçam que a principal finalidade dessa etapa educativa é promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos de idade, assegurando-lhes o direito à aprendizagem e o acesso ao conhecimento, por meio de múltiplas linguagens e à garantia de direitos fundamentais como proteção, saúde, liberdade, dignidade, brincadeira, convivência e interação.

Neste sentido, os princípios são elementos basilares para a organização curricular e para as práticas pedagógicas que sustentam o DCMEIII no município, haja vista, orientarem o trabalho nas escolas em suas respectivas comunidades e asseguram a construção de uma proposta pedagógica que respeite a criança como sujeito de direitos, em pleno processo de desenvolvimento integral.

5.1 Dos Princípios Éticos:

A prática pedagógica na Educação Infantil deve ser alicerçada em princípios éticos que assegurem o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, capaz de interagir, escolher, experimentar e construir significados. Segundo Sarmento (2005, p. 25): “As crianças não são apenas objetos de socialização, mas sujeitos que constroem e reconstroem a cultura, em interações constantes com seus pares e com os adultos.”

Na prática pedagógica, isso significa:

- Respeitar as opiniões, interesses e sentimentos das crianças.
- Garantir a participação ativa das crianças nas decisões que afetam seu cotidiano.

- Promover valores de solidariedade, justiça, respeito às diferenças e responsabilidade coletiva.

A ética na Educação Infantil está intrinsecamente ligada à Sociologia da Infância, que reconhece a criança como protagonista de sua própria aprendizagem e agente social (Corsaro, 2005).

Neste sentido os princípios éticos orientando-se por valores que promovam o respeito à dignidade, às relações humanas e ao desenvolvimento integral, conforme destaca Oliveira (2010) ao propor cinco fundamentos essenciais para uma atuação educativa ética e sensível:

1. Respeito à dignidade e aos direitos das crianças;
2. Valorização das relações humanas;
3. Compromisso com o bem-estar e com o desenvolvimento integral;
4. Igualdade e justiça nas práticas educativas;
5. Escuta sensível e participação.

O respeito à dignidade e aos direitos das crianças ao ser vivenciado na educação infantil promove o desenvolvimento humano, social e moral, o respeito, a individualidade, as expressões, os sentimentos, o tempo e à dignidade de cada criança, reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Isso significa respeitar a valorização das relações humanas.

A valorização das relações humanas é construída no cotidiano, nas interações entre adultos e crianças, e entre as próprias crianças, nas relações pautadas pelo respeito, afeto, diálogo e empatia, promovendo um ambiente acolhedor e seguro.

O princípio étnico está também vinculado ao compromisso com o bem estar e com o desenvolvimento integral, com o reconhecimento da relevância do estabelecimento das afetivas, sociais, físicos e culturais das crianças. Ser ético, nesse contexto, é garantir condições para que a criança se desenvolva de forma plena, em um ambiente que respeite suas necessidades e interesses.

A igualdade e justiça nas práticas educativas são outros princípios importantes para a efetivação do compromisso com a equidade. Oliveira (2010) alerta para os riscos de práticas discriminatórias, preconceituosas ou excludentes no ambiente escolar. A ética exige que o educador promova igualdade de oportunidades, respeitando as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, entre outras.

A Escuta sensível e participação da criança é vista por Oliveira como um gesto ético fundamental. As crianças devem ser ouvidas e ter sua opinião considerada nas decisões que envolvem seu cotidiano na instituição. A participação ativa da criança é, portanto, uma expressão de respeito e reconhecimento de sua cidadania.

Enfim, a efetivação do princípio ético na educação infantil não é algo abstrato, mas se manifesta nas pequenas ações do dia a dia, na forma como os adultos se relacionam com as crianças e entre si. Educar eticamente é formar sujeitos críticos, respeitosos e solidários, e isso começa desde os primeiros anos de vida.

Esses princípios assumem formas particulares no contexto das infâncias, especialmente no município de Uiramutã. Representa o conhecimento tradicional que coexiste com a presença da escola como espaço de educação intercultural, garantindo assim os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, através da efetivação de práticas que assegurem o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, fomentando na criança a liberdade de ser quem é, de criar, imaginar, observar e se apropriar do conhecimento construído pela humanidade, em contextos que respeitem sua cultura, seu tempo e seu modo de aprender.

Dito isso, o princípio ético da Educação Infantil intercultural e indígena se concretiza no respeito à diversidade cultural, na dignidade das crianças e na valorização das identidades coletivas. A criança não é vista como um ser em processo formativo, mas como um ser pleno de direitos, conhecimentos e pertencimento desde o nascimento.

Os princípios éticos orientam a formação de atitudes pautadas na autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e à diversidade de culturas, identidades e singularidades. Como afirma Fleuri (2003), "a ética intercultural pressupõe reconhecer a legitimidade das diferentes formas de vida e a alteridade como valor constitutivo da relação educativa".

A prática pedagógica deve valorizar as produções individuais e coletivas das crianças, apoiando sua autonomia nas escolhas de brincadeiras, atividades e no cuidado de si. É papel das instituições ampliar os horizontes culturais das crianças, promovendo atitudes de respeito e empatia, e enfrentando qualquer forma de preconceito ou discriminação.

Além disso, a Educação Infantil deve contribuir para a formação de valores como a inviolabilidade da vida humana, liberdade, integridade, igualdade de direitos e solidariedade

com grupos socialmente vulneráveis, respeitando a diversidade religiosa, cultural e ambiental presente na sociedade.

Quadro 5.1 - Princípios Éticos da Educação Infantil - Oliveira (2010)

Princípio Ético	Descrição
Respeito à dignidade e aos direitos das crianças	Reconhecimento da criança como sujeito de direitos, com identidade, sentimentos, e voz própria.
Valorização das relações humanas	Relações baseadas em respeito, afeto, escuta, empatia e diálogo entre crianças e adultos.
Compromisso com o bem-estar e o desenvolvimento integral	Garantia de condições para o desenvolvimento físico, emocional, social, cognitivo e cultural da criança.
Igualdade e justiça nas práticas educativas	Promoção da equidade e combate a qualquer forma de discriminação (de gênero, raça, classe, religião etc.).
Escuta sensível e participação da criança	A criança é ouvida e tem direito de participar das decisões que envolvem sua vida na instituição.

5.2 Dos Princípios Políticos

Os princípios políticos se referem à promoção dos direitos de cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática. Por sua vez, está relacionado ao reconhecimento das infâncias como sujeitos de direitos coletivos e ao fortalecimento do projeto político pedagógico das escolas interculturais, que deve respeitar os modos de organização social e as formas próprias de ensinar e aprender de cada povo.

No cotidiano da Educação Infantil, isso significa criar oportunidades para que as crianças aprendam a expressar sentimentos, ideias e opiniões, considerando também o ponto de vista do outro. A escola deve ser um espaço de escuta, participação e construção coletiva, onde a criança se reconhece como sujeito ativo na comunidade.

Reconhecemos que a prática na Educação Infantil não é apenas pedagógica e ética, mas também política, no sentido de estar inserida em um contexto social mais amplo e de refletir decisões sobre que sociedade se deseja construir.

Esses princípios políticos orientam a Educação Infantil como um direito social, público e coletivo, e definem o papel do município, das comunidades, da escola e dos educadores na garantia desse direito, sendo esses:

1. Reconhecimento da criança como sujeito de direitos e cidadã;
2. Educação como política pública e dever do Estado;
3. Superação de visões assistencialistas e caritativas;
4. Valorização da pluralidade cultural e da democracia; e
5. Compromisso com a transformação social.

Oliveira (2010) afirma que: "A educação infantil é um direito da criança e um dever do Estado e da sociedade", neste sentido, o DCMEIII necessitar efetivar o reconhecimento da criança como um sujeito histórico e social, pertencente a uma comunidade e com direito à educação desde o nascimento. A educação infantil, portanto, não é assistencialista, mas parte de uma política pública de garantia de direitos.

O DCMEIII reconhece a criança como parte integrante da política pública sendo, portanto, uma responsabilidade do município oferecer um sistema educacional de qualidade, com universalidade, gratuito e com equidade, como previsto na LDB (Lei 9.394/96) e na Constituição Federal.

Para tanto, requereu superar de visões assistencialistas e caritativas, rompendo com a ideia da creche ou pré-escola como espaços apenas de cuidado ou guarda da criança. O DCMEIII defende que a Educação Infantil precisa ser entendida como um direito educacional e um espaço de construção de conhecimento, rompendo com práticas que reforçam a exclusão social.

Outro princípio político assumido pelo DCMEIII está pautado na valorização da pluralidade cultural e da democracia, haja vista, que as comunidades pertencentes ao município do Uiramutã terem como preceitos o debate democrático e de deliberação com seus pares através das assembleias, o mesmo se estende para a escola, em que as crianças desde pequenas convivem com o exercício da escuta, da participação e o respeito à diversidade. Isso implica reconhecer e valorizar as diferenças linguísticas, étnico-raciais, culturais, sociais e regionais, promovendo uma educação inclusiva e antidiscriminatória.

A escola infantil é espaço de formação cidadã da criança, considerando as relações de poder, desigualdades sociais e diversidade cultural. Candau (2012, p. 244) afirma: “A educação intercultural propõe um diálogo crítico e horizontal entre culturas, rompendo com a lógica da assimilação e da hierarquização cultural.” Dito isso, implicações práticas incluem:

- Inclusão de todas as crianças, independentemente de etnia, gênero, classe social ou condição física.
- Valorização de saberes locais, familiares e comunitários, promovendo interculturalidade.
- Criação de espaços de debate e participação, ainda que adaptados à faixa etária, estimulando o senso de coletividade e responsabilidade social.

Por fim, o DCMEIII se configura como um instrumento político, capaz de transformar práticas sociais e culturais, formando sujeitos conscientes e engajados. Acredita que Educação Infantil tem um papel na transformação da sociedade. Ao formar pessoas críticas, reflexivas e participativas desde a primeira infância, a escola contribui para uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe à instituição promover experiências que fortaleçam o respeito mútuo, a convivência democrática e a igualdade de oportunidades, garantindo a aprendizagem significativa para todas as crianças, sem exclusão ou discriminação.

Neste sentido, o DCMEIII assegura as políticas de equidade na rede municipal ao assumir o compromisso as comunidades indígenas, de fronteira e no contexto urbano municipal, atendendo aos fundamentos da organização da educação escolar indígena a de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 5/2012, “a escola indígena deve promover uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural”, sendo instrumento de afirmação identitária e de autonomia política das comunidades.

No Uiramutã, onde há predominância das etnias Macuxi, Taurepang e Ingarikó, o princípio político se manifesta na luta pela garantia de uma educação que respeite os saberes tradicionais, o uso das línguas maternas, e a participação das lideranças comunitárias nos processos escolares. Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de diálogo e construção coletiva.

Como sugere Luciano Baniwa (2014), há a necessidade de desenvolver uma educação escolar indígena que seja diferenciada especialmente com as crianças e que respeite a cultura, a língua, o conhecimento, o território, a ancestralidade e a espiritualidade dos povos indígenas, caracterizando-se como uma "ontologia viva". Ou seja, o processo educativo deve ser entendido como uma conexão entre ser, saber, natureza e espiritualidade; educação concebida como uma prática que promove o pertencimento ao mundo.

Quadro 5.2 - Princípios Políticos da Educação Infantil - Oliveira (2010)

Princípio Político	Descrição
Direito à educação	A criança tem direito à educação desde o nascimento, garantido por lei.
Papel do Estado	Cabe ao Estado assegurar acesso universal e com qualidade à Educação Infantil.
Ruptura com assistencialismo	Educação Infantil não é caridade, mas direito social.
Democratização e diversidade	Valoriza-se a inclusão, a participação e a diversidade cultural.
Transformação social	A escola tem um papel político na construção de uma sociedade mais justa.

5.3 Princípios Estéticos

O princípio estético vai além da concepção ocidental de beleza e se relaciona com a maneira como a educação aprecia modos de vida, rituais, arte, oralidade e a relação com a natureza, tão evidentes nas culturas indígenas. O princípio estético reconhece a importância da expressão, da sensibilidade e da criatividade na formação da criança. A educação estética na infância vai além do ensino de artes visuais ou música; ela permeia todos os aspectos da experiência escolar. De acordo com Dewey (1934, p. 48): “A experiência estética é o princípio integrador que transforma a percepção e a ação em compreensão e criação.” Na prática pedagógica, isso implica:

- Promover atividades que estimulem a expressão corporal, a música, a dança, o desenho e a linguagem oral.
- Valorizar a observação, exploração sensorial e experimentação do ambiente.
- Incentivar a construção coletiva de significados estéticos, promovendo criatividade, imaginação e prazer em aprender.

O componente estético contribui para a formação integral da criança, articulando emoção, cognição e sociabilidade, e fortalecendo a percepção de beleza, ordem e sentido na vida cotidiana.

Na infância, a estética se relaciona ao corpo, à terra e à vivência sensível no mundo. O princípio estético valoriza a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diversas manifestações artísticas e culturais.

O DCMEIII recomenda que a prática pedagógica favoreça a vivência de situações agradáveis, desafiadoras e criativas, nas quais a criança possa imaginar, criar, cuidar e ser

cuidada, comunicar-se, expressar sentimentos e pensamentos, brincar e construir conhecimento em grupo.

É essencial garantir momentos em que as crianças apreciem suas produções, explorem diferentes linguagens e tenham contato com as expressões culturais da comunidade e da sociedade de modo geral.

Nesse sentido, o projeto pedagógico da escola deve considerar o ato criador da criança como central para sua formação, respeitando suas interpretações singulares sobre o mundo e ampliando sua compreensão da realidade por meio das artes, do brincar e da imaginação.

O princípio estético corresponde ao campo da sensibilização, criatividade, brincadeira, expressão, arte, cultura especialmente. Oliveira (2010) argumenta que este princípio se refere de como as instituições de Educação Infantil devem organizar seu ambiente, práticas e materiais para que as crianças possam vivenciar um espaço estético de maneira significativa. O princípio estético, em resumo, diz respeito a:

* Reconhecimento da sensibilidade, criatividade e invenção.
* Brincadeira e liberdade de expressão por diferentes linguagens artísticas e culturais.
* A criança, como criadora de respostas autônomas.
*Variedade de linguagens e expressões, artes visuais, trançado, música, dança, teatro, brincadeira, e a apropriação dessas representações como parte de sua identidade.

Neste contexto, as características principais recomendadas por Oliveira (2010, p. 07-08) a comporem o DCMEIII como áreas de expressões e aprendizagens são:

1. Ato criativo e singularidade: Ouvir que a criança está engajada como criadora, não apenas como receptora. Perceber que qualquer criança cria e expressa, cria e refaz significado. Fomentar diferentes experiências para que uma multiplicidade de formas de expressão e criação tenha espaço.

2. Ambiente, materiais e circunstâncias: Estruturar contextos pedagógicos dentro desses contextos "agradáveis e estimulantes", situações de ensino que fariam a criança acreditar que algo está acontecendo, sem ameaçar a autoestima da criança e sem promover competição desnecessária. Oferecer diferentes materiais, espaços e linguagens: oral, escrita, natureza, diferentes objetos, para que a criança possa expandir seu repertório estético e

cultural que possa usar para se expressar, comunicar, criar, imaginar, brincar e interagir, oferecendo variedade de materiais, linguagens (sons, formas, cores, movimentos, texto, natureza) e interação com as pessoas promove o crescimento da sensibilidade e imaginação.

3. Expressão, comunicação, linguagens e cultura: A criança deve ser capaz de expressar seus sentimentos, ideias, ouvi-los e pensar sobre o que os outros pensam dela, ou seja, há uma tendência comunicativa e relacional. (E embora isso também se relacione com questões éticas e políticas.) Apropriação de várias linguagens e conhecimentos que circulam na comunidade e na sociedade, que têm valor formativo no projeto pedagógico da escola.

Reconhecimento e valorização das diversas diferenças culturais, ancestrais, cotidianas, artísticas, religiosas, sociais, étnicas, a proposição estética sugere também essa variedade de formas, são elementos que implicam para a prática pedagógica. Dito isso, colocar o princípio estético em prática na rotina escolar emergem o criar, viver, sentir e experiências os espaços físicos e simbólicos, oportunizando a criança o desfrute de brincadeiras e liberdade criativa, não apenas realizar tarefas preordenadas ou mecânicas.

Neste contexto, o(a) professor(a) se faz mediador(a) ao ouvir, observar ou organizar o ambiente, sugerir situações estimulantes, incentivar a expressão e criação, respeitando o protagonismo infantil. O DCMEIII recomenda que a avaliação ou proposta pedagógica não pode reduzir uma criança a produtos padronizados ou "prontos", a experiência estética deve estar aberta à experimentação, erro, exploração, criação.

Nas escolas o espaço, tempo, rotina, interação devem respeitar o ritmo da criança, oferecer liberdade de expressão, facilitar a troca entre crianças e adultos, e priorizar a produção coletiva de significados. Lembre-se que a criança é imaginativa, é sujeito criativo, mostra iniciativa, encontra tempo, tenta tomar iniciativa, se expressa, conhece, usa diferentes linguagens, fala diferentes linguagens, pode explorar, interagir, brincar, brincar imaginativamente, ser.

Isso deve ser mostrado em práticas pedagógicas deliberadas, ambientes convidativos, materiais ricos, diferentes estímulos, diversidade de materiais, respeito pela inclinação protagonismo infantil. Faz parte de uma concepção mais ampla de Educação Infantil focada no desenvolvimento integral da criança como sujeito de direitos (afetivos, sociais, culturais, cognitivos).

Quadro 5.3 - Princípios Estéticos da Educação Infantil - Oliveira (2010)

Princípio Estético	Descrição	Implicações para a prática pedagógica
Sensibilidade	Valorização das experiências sensoriais e afetivas da criança.	Propor atividades que despertem os sentidos: cores, sons, texturas, cheiros e movimentos.
Expressão	A criança expressa seu mundo interno por meio da arte, do brincar e da linguagem simbólica.	Estimular diferentes formas de expressão: desenho, pintura, dança, música, dramatização.
Imaginação e Criatividade	A estética infantil é marcada pela liberdade criadora e pela invenção de mundos possíveis.	Favorecer espaços e tempos para o faz-de-conta, criação de histórias e exploração livre.
Pluralidade de Linguagens	Reconhecimento de múltiplas formas de comunicação além da linguagem verbal.	Integrar linguagens artísticas no cotidiano: corpo, imagem, som, gesto, palavra.
Estética do cotidiano	A beleza está nas pequenas coisas do dia a dia, na forma como se vive e se convive.	Valorizar o ambiente, o cuidado com os espaços, os materiais e as relações interpessoais.
Apreciação artística e cultural	Estímulo ao contato com diversas manifestações artísticas e culturais desde a infância.	Promover vivências com obras de arte, músicas, danças e contos de diferentes culturas.
Experiência como processo	A estética na infância é vivida como processo, não como produto final ou desempenho.	Focar mais na vivência e no percurso do que no resultado das atividades.

O DCMEIII em diálogo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena (RCNEI, 1998), consideram que os princípios estéticos no " currículo deve ser orientado pelas referências culturais específicas de cada povo, respeitando sua cosmologia, mitos, formas de expressão e criação", nesse sentido, ao invés de impor formas dominantes de representação e expressão, permitir que a criança se expresse culturalmente em toda a sua riqueza simbólica.

Os princípios éticos, políticos e estéticos formam a base de uma Educação Infantil que respeita a criança como sujeito integral, promovendo seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural.

Incorporá-los ao currículo e à prática pedagógica é essencial para a construção de escolas inclusivas, interculturais e criativas, capazes de formar crianças conscientes, críticas e

sensíveis à diversidade do mundo. É importante ressaltar que princípios éticos, políticos e estéticos não atuam isoladamente, mas interconectados.

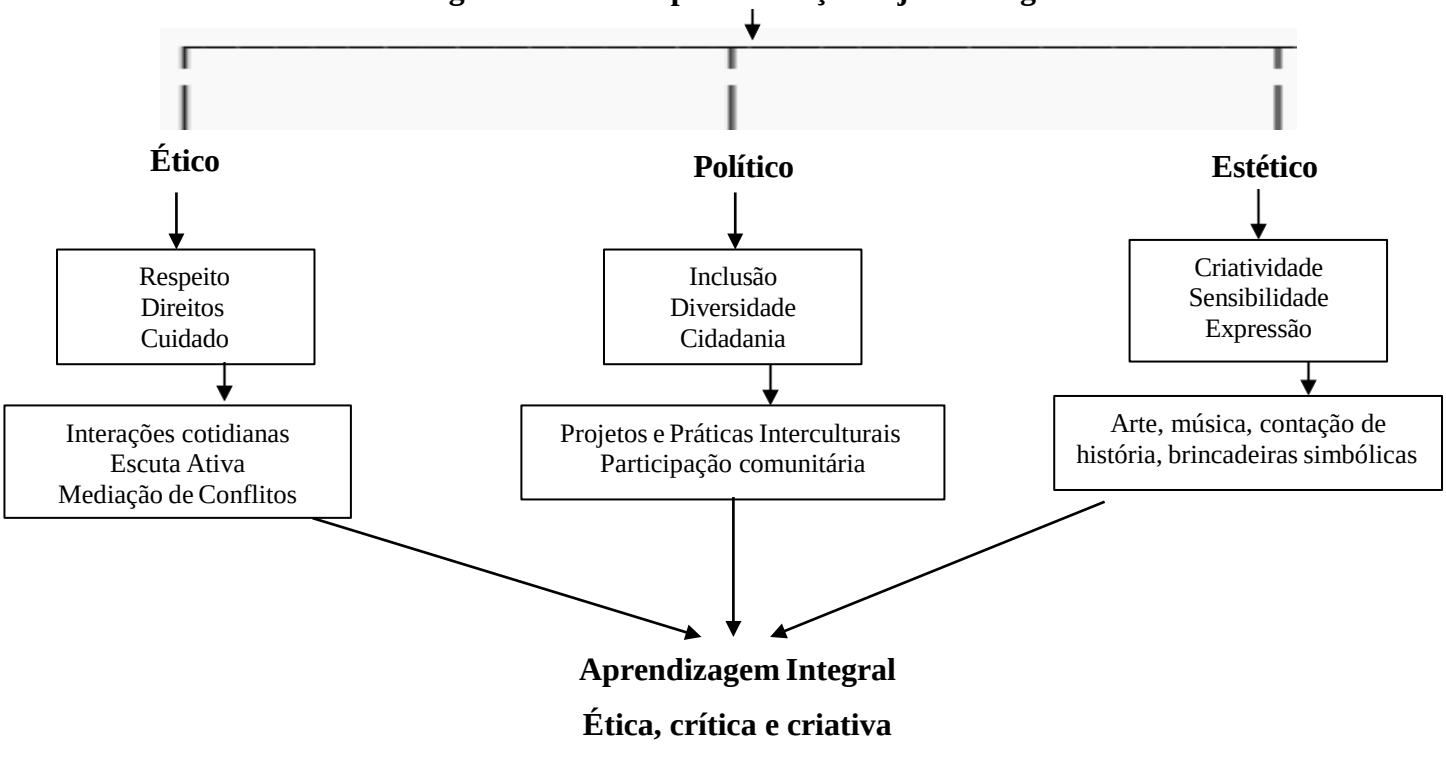
Quadro 5.3.1 - Inserção dos Princípios

Princípio	Foco	Exemplos de aplicação
Ético	Respeito, cuidado e direitos da criança	Escuta ativa, mediação de conflitos, valorização da opinião infantil
Político	Inclusão, diversidade e cidadania	Projetos interculturais, participação comunitária, debates adaptados à faixa etária
Estético	Expressão, criatividade e sensibilidade	Artes, música, contação de histórias, brincadeiras simbólicas

O currículo deve, portanto, ser flexível e integrado, capaz de articular práticas pedagógicas que promovam justiça, participação e experiência estética, garantindo uma educação infantil de qualidade, significativa e transformadora, haja vista a criança está no centro, como sujeito integral. Os três princípios são interdependentes e se articulam para criar uma aprendizagem significativa e inclusiva e as práticas pedagógicas devem integrar ética, política e estética, promovendo desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural

.

Diagrama 2 - Princípios Criança: Sujeito Integral



Portanto, o DCMEIII recomenda que pensar os princípios éticos, políticos e estéticos na Educação Infantil do município do Uiramutã exige um compromisso com a escuta sensível, o reconhecimento das epistemologias indígenas e o fortalecimento da autonomia educativa das comunidades.

Não é suficiente simplesmente inserir conteúdo no currículo. É crucial reconhecer a criança como protagonista de uma história que é viva, coletiva e ancestral. Dessa forma, a educação intercultural para os pequenos na primeira infância deve ser um local onde diferentes culturas se encontram, onde há respeito mútuo e a criação de significados que todos compartilham para uma boa convivência.

5.4 Protagonismo e Autonomia das Crianças no Currículo da Educação Infantil

O protagonismo das crianças na Educação Infantil parte do reconhecimento de que elas são sujeitas de direitos, com capacidades próprias de pensar, agir, sentir, criar e transformar o mundo ao seu redor. Protagonizar significa participar ativamente da própria aprendizagem, tomando decisões, expressando ideias, fazendo escolhas e contribuindo para a construção de sentidos na vida cotidiana, nos espaços educativos e nas relações com os outros.

Schneider (2015) considera que o protagonismo infantil da “criança como alguém potente, capaz de criar formas de se comunicar e de relacionar com o mundo desde o início da vida e, por isso, capaz de participar com autonomia de seus próprios processos de ensino e de aprendizagem” (Schneider, 2015, p. 10)

O DCMEIII considera que essa concepção rompe com a visão tradicional da criança como alguém passivo, que apenas recebe informações do adulto. Ao contrário, entende-se que a criança é potente, curiosa, investigativa e criadora de conhecimento, cultura e significado, desde muito cedo.

Os ritos e ensinamentos exercitados com as crianças nas comunidades se dão de forma natural, isso acontece em comunhão entre família, tempo e espaço. Quando a família tem plantado puçangas (plantas que dão poder para pescar e caçar) ao redor do ambiente a criança é orientada a não ter contato com a planta.

Já nas músicas, danças, pinturas, trajes e adereços são combinados para os rituais de festas. Onde são ensinados os significados das danças culturais: ximidin, parixara, tukui e areruia. Portanto, esse papel dos ensinamentos culturais não é somente da família e

comunidade, mas também da escola, porque a mesma é fortalecida no dia a dia escolar e em datas comemorativas.

Além de todos os ensinamentos é necessário que a criança como protagonista de sua infância saiba sobre os seus limites impostos em todas as circunstâncias do cotidiano e que levará como ensinamento para a vida adulta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) afirmam que o currículo deve ser organizado de forma a garantir às crianças experiências que promovam sua participação ativa e escuta qualificada, reconhecendo-as como sujeitos históricos e de direitos.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) destaca como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento o direito de "participar", ou seja, ser escutada, opinar, dialogar e influenciar as decisões que dizem respeito ao seu grupo e ambiente. Portanto, o protagonismo deve estar presente:

- Na organização dos espaços e tempos escolares, que devem ser flexíveis e convidativos à exploração livre;
- Na escolha de materiais diversificados, acessíveis e instigantes;
- Na escuta sensível dos educadores, valorizando as ideias, perguntas e hipóteses das crianças;
- Em projetos pedagógicos participativos, onde a voz das crianças contribui para as decisões e planejamentos.

No DCMEIII o protagonismo e a autonomia se manifestam de maneira própria, enraizados nas vivências comunitárias, nas práticas tradicionais e no pertencimento ao coletivo. A criança participa ativamente das atividades da comunidade desde cedo, como a roça, a pesca, o preparo de alimentos, os rituais e as brincadeiras tradicionais, aprendendo pela observação, convivência e participação real.

Nas comunidades do município do Uiramutã o protagonismo da criança está no direito de viver sua infância conforme sua cultura, de brincar com os elementos do seu território (milho, mandioca, maxixe, caranã), de cantar em sua língua, de participar dos rituais, de construir sua identidade com base em seus saberes ancestrais:

- Na convivência social e familiar através do respeito e acompanhamento mitológico e religioso;
- Nas vivencias com os anciãos, pajés e nos rituais de curas e no preparo dos remédios para as crianças;
- Na programação da caçada: com o ritual de recepção dos caçadores;
- No preparo da roça e do ajuri de colheita dos alimentos;
- No manuseio das ferramentas como arco e flexa, zarabatana, utilizado nas caçadas;
- Na pescaria respeitando o rio, e aprendendo a utilizar o timbó, pois não é permitido o manuseio, mas acompanham a pescaria.

Valorizar esse protagonismo, portanto, é respeitar a cultura de origem da criança, promover a educação bilíngue, incluindo os saberes tradicionais no currículo e reconhecer que a criança é, desde pequena, portadora de conhecimentos e ativa na transmissão e construção de sua cultura.

Quadro 5.4 – Protagonismo das Crianças no Currículo da Educação Infantil

Eixo	Descrição / Destaques	Implicações para a prática educativa
Concepção de criança	Sujeito de direitos, com capacidades próprias de pensar, agir, sentir, criar e transformar o mundo.	Valorizar a autonomia da criança; respeitar seus tempos, interesses e formas de expressão.
Participação ativa	Protagonizar é participar da própria aprendizagem: fazer escolhas, tomar decisões, expressar ideias e construir sentidos no cotidiano.	Criar espaços de diálogo e escuta ativa; permitir que as crianças opinem e influenciem nas decisões do grupo.
Cultura e ancestralidade	A criança aprende e atua nos rituais, nas danças, músicas, pinturas, trajes e cuidados com a natureza, respeitando os ensinamentos da comunidade e da família.	Integrar os saberes tradicionais e culturais ao currículo escolar, valorizando a vivência comunitária e os ritos de passagem.
Aprendizado na comunidade	A aprendizagem acontece em comunhão com a família, o tempo e o espaço, incluindo ritos, mitologias e práticas cotidianas (como caçadas, pesca e cultivo).	Reconhecer a importância dos saberes tradicionais como parte da formação da criança; promover ações que fortaleçam esse vínculo.
Respeito aos limites e responsabilidades	Desde cedo, a criança é orientada a reconhecer os limites e regras culturais e sociais (ex: não tocar em puçangas, respeitar o uso do timbó).	Ensinar os limites com afeto e firmeza, favorecendo o desenvolvimento da autonomia com responsabilidade.
Ambiente escolar como espaço de	A escola deve ser um lugar de escuta sensível e participação ativa das	Organizar espaços flexíveis e materiais acessíveis; planejar com

Eixo	Descrição / Destaques	Implicações para a prática educativa
escuta	crianças.	base nas perguntas, interesses e hipóteses das crianças.
Documentos oficiais (DCNEI e BNCC)	Reconhecem o direito de "participar" como central na Educação Infantil – com escuta, diálogo, participação em decisões e valorização das culturas infantis.	Desenvolver práticas que garantam a participação real das crianças no currículo e nas interações escolares.
Vivências culturais específicas	Crianças participam de rituais como: preparo da roça, ajuri de colheita, uso de ferramentas (como arco e flecha), pescaria com timbó, e rituais de cura com o pajé.	Planejar atividades que incluam e respeitem essas vivências como conteúdos educativos relevantes e significativos.
Projetos pedagógicos participativos	As crianças contribuem com ideias, sugestões e reflexões para a construção de projetos significativos.	Envolver as crianças no planejamento de projetos; observar suas brincadeiras e curiosidades como ponto de partida do currículo.

A Autonomia, por sua vez, refere-se à capacidade progressiva da criança de agir por si mesma, com responsabilidade, iniciativa e confiança em suas habilidades. Para o DCMEIII, a criança deve ter a liberdade de se expressar, explorando o mundo no seu cotidiano, para tanto, o desenvolvimento da autonomia se expressa em situações cotidianas, como:

- Escolher onde e com quem brincar;
- Decidir qual material usar em uma atividade;
- Expressar vontades, sentimentos e opiniões;
- Participar das decisões do grupo;
- Cuidar de si, dos colegas, do ambiente e dos materiais.

A autonomia não é algo que se "ensina" de forma direta, mas que se cultiva no cotidiano, é aprender o que os pais fazem e as crianças realizam, por meio de relações de respeito, escuta, acolhimento e incentivo, onde a criança sente-se segura para explorar, errar, tentar novamente e se posicionar.

A família exerce papel fundamental de fortalecimento de convivência social e de socialização das práticas culturais do dia a dia, ao imitar os mais velhos, reproduzir suas próprias ferramentas como objetos do brincar. É simular a flechada, caçada, pescaria. Estimula ainda desde bem pequena a responsabilidade pelas suas atitudes, zelando pelo bem

viver do seu parente, colega, do seu próximo, do bem comum. Conscientiza também sobre a importância do cuidar do meio ambiente, bens pessoais, comunitários e públicos.

Os adultos e anciãos estimulam a criança a oralizar seus contos e recontos, histórias, lendas, mitos, ritos tradicionais, fazendo a escuta atenta a todos os relatos, transmitindo confiança e respeito. Nesse cenário, a autonomia não é entendida como independência individualizada, mas como responsabilidade compartilhada, onde cada criança aprende a cuidar de si, dos outros, dos espaços e da natureza, dentro de uma lógica comunitária.

Construir uma educação com base no protagonismo e na autonomia é também um ato de justiça social, pois reconhece as crianças como cidadãs desde a primeira infância, capazes de participar ativamente da vida em sociedade, com dignidade, identidade e direitos garantidos.

Para o DCMEIII o(a) professor(a) ao promover o protagonismo e a autonomia das crianças na Educação Infantil, seja em contextos urbanos ou nas comunidades do Uiramutã, é garantir que elas sejam ouvidas, valorizadas e incluídas nos processos educativos como agentes de transformação. É compreender que aprender não é apenas repetir o que o adulto diz, mas viver experiências significativas, interagir com o mundo e com os outros, e construir saberes com ancestralidade, liberdade, criatividade e pertencimento.

6. O CUIDAR E O EDUCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO INTERCULTURAL E INDÍGENA

Na Educação Infantil, cuidar, aprender, interagir e brincar são práticas inseparáveis e, de uma perspectiva de interface da criança sociocultural e da interculturalidade, representam a criança como um sujeito social e cultural ativo. Essas práticas visam promover múltiplas perspectivas, incentivar uma cultura de inclusão, honrar várias identidades e proporcionar espaços para discussão e para a construção de conhecimento coletivo.

Sob esse ponto de vista, a sociologia da infância rompe com a ideia de longa data da criança como "um ser em desenvolvimento" no processo de se tornar pronto para a vida adulta. Em vez disso, vê a criança como um sujeito de direitos, competente, vivo e engajado na construção da cultura.

Cuidar e educar não são, portanto, práticas discretas, mas duas ações que fazem parte da mesma prática e que consideram a criança como um todo. O cuidado emocional não é apenas físico, é cuidado singular, relacional e afetivo. A educação, por sua vez, é um empreendimento para a vida toda que disponibiliza experiências propícias à autonomia, linguagem, pensamento crítico e criatividade.

Brincar e interagir são considerados veículos de expressão, comunicação e significação. O brincar também é percebido como uma linguagem da infância e como uma prática social emergente na qual a criança se dirige ao mundo e interage; desempenha papéis sociais e desenvolve a identidade.

No entanto, a interculturalidade articula uma educação que reconhece, aprecia e honra a diversidade cultural das instituições e da sociedade que serve. Cuidar (e educar) de uma perspectiva intercultural aceita a diversidade de cada criança, bem como dos membros da família, em termos de etnia, religião, língua e valores.

Trata-se de uma abordagem pedagógica que luta contra estereótipos, preconceitos e discriminação, visando comunicar e compartilhar o mundo com diversas comunidades. Este é um método educacional para abordar os estigmas de preconceito e discriminação contra pessoas que desejam comunicar e compartilhar o mundo com várias comunidades.

Na sua utilização, o jogo funciona como uma atividade intercultural, na qual cada subgrupo social participa, narra histórias e se expressa de forma distinta. Incorporar essas

diversas abordagens no âmbito da educação infantil converte a escola em um espaço de intercâmbio cultural, reconhecimento da diversidade e construção de várias identidades.

Nesse sentido, o brincar é uma atividade intercultural, na qual cada grupo social possui suas próprias formas de brincar, contar histórias e se expressar. Quando essas diversas formas são incorporadas ao dia a dia da educação infantil, a escola transforma-se em um ambiente de intercâmbio cultural, valorização da diversidade e formação de identidades múltiplas.

A noção é apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) como sendo uma abordagem pedagógica projetada para integrar as cinco dimensões da criança: física, emocional, social, cultural e cognitiva. Mas, especialmente no contexto da identidade intercultural e indígena, no município de Uiramutã, esses termos devem ser redefinidos para que se relacionem mais diretamente com as cosmovisões e práticas dos povos indígenas.

Quadro 6.1 - das Articulações entre o Cuidar e o Educar

Dimensão	Foco	Exemplos de Prática
Cuidar	Bem-estar, afeto, segurança	Rotinas de higiene, alimentação, sono; atenção às necessidades individuais; vínculo afetivo
Educar	Desenvolvimento integral	Brincadeiras pedagógicas, contação de histórias, exploração sensorial, projetos coletivos
Articulação	Integração cuidado + educação	Momentos do dia que combinam cuidado físico e aprendizado, como refeições, brincadeiras e rotinas

Nos contextos sociais e comunitários do Uiramutã, as escolas são vistas como espaços sociais e educativos necessários para cuidar e educar as crianças, se apresenta como uma demanda política e social que deverá ser atendida pelo município. Entretanto, o papel principal do cuidar e do educar, por excelência, é da família e da comunidade.

Para o DCMEIII o cuidar e o educação são ações cuidadosamente planejada e avaliada pelas famílias, membros das escolas e comunidade, no que se refere ao respeito aos conhecimentos, às culturas, às línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos. Esses cuidados devem ser tomados para que a escola não distancie a criança de seus familiares, dos demais membros da comunidade, dos outros espaços comunitários e até mesmo, em alguns casos, da sua língua materna.

O cuidado não se limita ao aspecto biológico ou assistencial. Cuidar é alimentar, guardar, ensinar o respeito pela natureza, respeito pelos mais velhos, respeito a ancestralidade,

aos encantados, os elementos vitais da natureza e o respeito pelos ciclos da vida. As crianças aprendem pelo exemplo, ouvindo, observando e vivendo em harmonia, para viverem juntas.

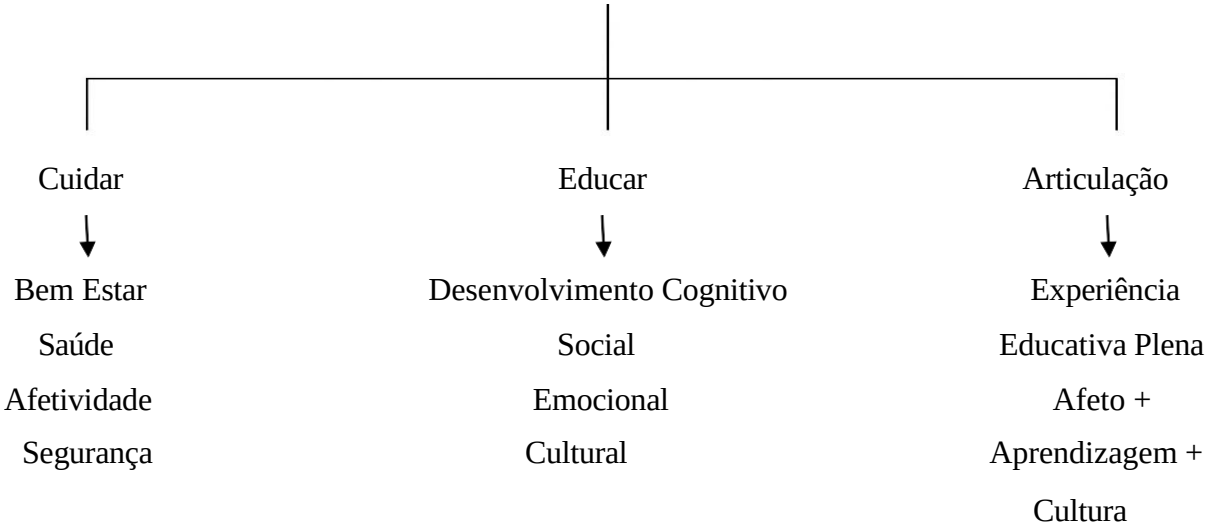
Nascimento (2019, p. 189) observa: "Cuidar, nas comunidades indígenas, está inextricavelmente ligado ao pertencimento: cuidar inclui a criança na comunidade, na rede de afetos, na transmissão do conhecimento do grupo."

Da mesma forma, educar nas infâncias é um processo contínuo, não separado da vida. Onde a aprendizagem acontece em vários lugares, na comunidade, cidades, campos, rio, roda de histórias. Nesse sentido, a educação escolar intercultural e indígena deve encontrar um diálogo com esses métodos particulares de ensino e aprendizagem, honrando línguas, tempos e valores culturais.

O RCNEI (1998) ainda nos lembra que "a escola indígena deve considerar a criança como um sujeito que pode aprender desde muito jovem, participando de rituais, de deveres comunitários e de histórias orais." Culturalmente, cuidar e educar têm sido articulados na construção do bem-estar em comunidades do Uiramutã.

Para o DCMEIII o Educar e o Cuidar deverá ocorrer de forma ética, cultural, cognitiva, social, física e plurilíngue. Vale ressaltar a importância da formação dos(as) professores da educação infantil e de língua materna, tendo como eixos norteadores de processo o canto étnico cultural, danças, contos, costumes e crenças.

Diagrama 3- Cuidar e Educar da Criança: Sujeito Integral



Ter o cuidado de valorizar e respeitar todas as línguas faladas no município como: Macuxi, Patamona, Ingarikó, Wapichana, espanhol e inglês presentes nas escolas de educação infantil. Que cada escola e comunidade tenham a liberdade de planejar ou seu calendário específico e diferenciado, propondo a comunidade a parceria de trabalhar juntos, escola e

comunidade, construindo assim a segurança entre pais e comunidade em geral a proteção de trabalhar em conjunto a autonomia, o respeito os costumes e crenças.

Nesse sentido o DCMEIII recomenda aos professores conquistar a confiança das crianças, através da linguagem da criança: o brincar de faz de conta, com personagens, trazendo alegria e confiança. Os professores e escola tem do dever de proteger e assegurar os costumes de cada aluno, ajudando as crianças a se adaptarem na escola de forma natural, sem cobrar ou querer mudar seus costumes, falas, vestir e comer.

Assim, a escola de Educação Infantil nesse contexto deve ser percebida com as visões e pela comunidade, com respeito às práticas tradicionais, ritos e sabedoria transmitida pelos mais velhos. Pantoja e Oliveira (2010, p. 36) afirmam que "a educação escolar indígena é um projeto político pedagógico coletivo, definido e decidido pela comunidade, e destinado a avançar suas formas de ser no mundo." Um princípio de ensino central para o(a) professor(a) indígena é que cuidar e educar é também uma ação política.

Trata-se de resistir a formas de colonização cultural e afirmar a infância indígena como um período de poder, dignidade e ancestralidade. O planejamento pedagógico deve levar em conta as línguas maternas, festividades específicas, o ciclo da natureza, histórias orais como áreas críticas de aprendizagem.

Assim, Fleuri (2003, p. 17) afirma que "educar interculturalmente é acolher o outro em sua diferença, construir pontes de significado, aprender com a diversidade sem violar a singularidade de ninguém."

Conforme estabelecido pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), o cuidado com a criança deve respeitar "sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento", e para as crianças indígenas isso também significa respeito por sua cultura, laços comunitários e práticas educacionais tradicionais. Assim, o DCMEIII orienta aos professores a escuta atenta, prática dialógica e interculturalidade para cuidar e educar na Educação Infantil.

A escola deve ser um espaço de socialização e aprendizagem mutuo, que promove nas crianças o sentimento de pertencimento à medida que são criadas em sua cultura e em harmonia com os valores de seu povo, com seus pares.

Por fim, é preciso que as escolas promovam o Educar e o Cuidar através da valorização da língua falada no seio familiar, comunidade, na sociedade. Explorar o conhecimento cultural da criança, através de brincadeiras, contos, danças, desenhos, realizar brincadeiras pedagógicas levando a criança a interagir umas com as outras. Observar o

comportamento de cada criança em cada brincadeira e na vivencia em grupo na sala de aula, promovendo uma convivência harmoniosa e com respeito no ambiente escolar.

7. ATIVIDADES LÚDICAS E INTERAÇÕES NO CONTEXTO INTERCULTURAL E INDÍGENA

As interações e o brincar constituem a base da educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Eles constituem a base das experiências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças: favorecem o caráter lúdico dessas experiências e também o pertencimento cultural, à identidade, às ligações afetivas e comunitárias.

No que diz respeito à dimensão intercultural e indígena no município do Uiramutã, esses elementos carregam significados específicos dentro de seus contextos, profundamente enraizados nas cosmovisões e tradições dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó, que possuem interpretações locais e pessoais extremamente ricas e significativas em termos de visão de mundo e costumes.

Entre esses povos, o brincar é fundamental à vida e não é algo apartado dela. Está envolvido em rituais de transição, nas atividades diárias, em rituais e celebrações, na educação sobre o território e na convivência entre diferentes gerações. As crianças indígenas aprendem no brincar ambiental, com a natureza, com os animais, com as condições do meio ambiente, com os mais velhos e com os iguais.

Conforme menciona Oliveira (2010), "os jogos indígenas não separam o lúdico do educativo: neles, o conhecimento sobre o mundo, os valores do grupo e as habilidades de sobrevivência são transferidos simbolicamente e experiencialmente."

Os vínculos entre as crianças se expressam na convivência comunitária e no espaço territorial dos Macuxi, Patamona e Ingarikó, onde os povos indígenas da região são majoritários. As crianças pequenas se envolvem em atividades de caça e pesca, enquanto os adultos costumam praticar a flechada e preparar a roça, pintura corporal com jenipapo e manuseio de folhas, sementes e fibras, caranã.

Esses jogos conectam os universos material e ancestral do corpo, da natureza e da cultura, permitindo que a criança aprenda e se identifique com o modo de vida de sua comunidade.

É preciso que as brincadeiras tradicionais das infâncias sejam também entendidas como formas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, legitimando as práticas de acesso e partilha de conhecimento entre as crianças. Atualmente, as crianças são vistas como indivíduos sociais completos e ativos em suas interações e na maneira como entendem o mundo. Assim, o DCMEIII reconhece ser preciso que as escolas deem lugar àquilo que as comunidades consideram significativo na definição de suas infâncias: a constituição de seu corpo, as relações sociais que enriquecem seu aprendizado, as normas de comportamento, as éticas, os processos formativos todos.

Portanto, as concepções de cada cultura sobre o que significa aprender, quais são os processos e relações essenciais para isso, o que deve ser aprendido, através de que interação, de que maneira, em que momento e em que quantidade, precisam ser consideradas dentro do ambiente escolar.

O DCMEIII recomenta que seja proporcionado uma vasta variedade de maneiras e formas de entender e produzir conhecimento deve ser abordada e incorporada aos projetos educativos da Educação Infantil nos ambientes comunitários. No contexto escolar, as crianças não podem ser impedidas de dividir alimentos com seus familiares, de estabelecer e fortalecer vínculos de parentesco, de interagir afetivamente, de brincar com seus colegas e de se relacionar com pessoas de todas as idades, aprendendo sobre os papéis e as funções de cada um, elementos que são fundamentais para a formação de suas identidades.

Assim, o DCMEIII legitima que a escola ao reconhecer que as crianças são integrantes da comunidade, não pode excluí-las das atividades socioeconômicas, rituais e das interações sociais que a formam, devendo garantir sua participação nessas atividades e seu convívio com os diferentes participantes envolvidos.

Nesse sentido, é fundamental que a formação escolar das crianças inclua as iniciativas e atividades educativas complementares à escola e de caráter comunitário, que se destinam à valorização cultural, aos processos próprios de transmissão e socialização dos conhecimentos e à sustentabilidade socioambiental dos povos indígenas.

Para o DCMEIII a escola deve respeitar e integrar essas diferentes maneiras de brincar e se relacionar, sem forçar ou impor brinquedos ou brincadeiras do tipo ocidental que não correspondem às vivências da comunidade. Conforme salienta o RCNEI (1998), "As atividades devem começar no contexto da realidade cultural, social e histórica dos povos indígenas, considerando suas formas únicas de socializar, expressar e formar conhecimento."

Além disso, essas interações da infância indígena também se relacionam de maneira íntima com a comunidade. Os pequenos se relacionam com diversas idades e aprendem ao observar, experimentar e vivenciar. O professor deve, portanto, exercer o papel de mediador atento e criar oportunidades lúdicas que se baseiem nos interesses e conhecimentos da comunidade.

De acordo com Barbosa (2010), "é através da interação que a criança constrói significados, negocia sentidos e vivencia a cultura de seu grupo, sendo protagonista de sua própria aprendizagem." Ao organizar práticas pedagógicas é crucial que:

• Cada grupo tenha seus jogos tradicionais: de corrida, de dança, de imitação, narrativas cantadas, pinturas corporais, brinquedos naturais;

• Línguas maternas em vivências simbólicas e comunicativas;

• O território e a natureza como espaços de educação e de lazer;

• A participação da comunidade e dos mais velhos na educação infantil.

Nessa perspectiva, a infância é singular nos mais variados mundos, haja vista a proximidade das crianças e de como as crianças se reconhecem nesses. Como diz Krenak (2020), "Não se pode falar de uma única humanidade, pois há muitos mundos habitando este mundo." Cada um carrega suas expectativas, aspirações, narrativas e partidas. Isso representa a riqueza, e não a distinção.

Portanto, ao respeitar e valorizar os jogos e brincadeiras indígenas, as práticas educativas infantis favorecem o desenvolvimento das crianças, a resistência cultural, a autonomia pedagógica das comunidades e o entendimento e valorização do saber ancestral.

7.1 A interação de bebês e crianças com a natureza

No âmbito da Educação Infantil, especialmente sob uma ótica intercultural e indígena, a relação dos bebês e crianças pequenas com a natureza é de suma importância. Para muitas comunidades tradicionais, o ambiente natural não se limita a ser um local de diversão, mas sim um espaço rico em conhecimentos, vínculos, cuidado e ancestralidade. As crianças desde pequenas aprendem a viver em sintonia com a floresta, com os rios, com as estações, com os seres vivos, com a natureza.

Segundo as DCNEI (2009), a Educação Infantil deve ter como fundamentos “as interações e brincadeiras” no trabalho pedagógico, ressaltando que a criança é um sujeito

histórico e de direitos, "que, nas interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva". No que diz respeito às crianças indígenas, essa identidade não pode ser dissociada do território e da natureza como parte integrante da vida.

Para o DCMEIII as crianças à medida que crescem, se familiarizam diariamente com a floresta, os rios, a fauna e os ritmos da natureza. Esse convívio não é idealizado, mas vivido como um processo educativo permanente, tendo a natureza como o primeiro educador. Conforme Carvalho (2001), "a natureza não é apenas um cenário: ela é agente, é presença que ensina, que comunica, que forma."

Os bebês são, desde o início de suas vidas, integrados às atividades da comunidade: protegidos pela tipoia materna, embalados em redes, livres pelos espaços e malocão comunitário, levados às roças, mergulhados em igarapés ou participando de rituais de acolhimento. Esse toque ativa os sentidos, reforça a conexão com a comunidade estabelecendo laços de pertencimento territorial.

Kopenawa (2015) destaca que: "educar é ensinar a viver com a terra, respeitar os rios, entender a língua dos bichos e ouvir os espíritos da floresta. A criança adquire esse conhecimento por meio de jogos, interações e experiências junto de seu povo".

Conforme salienta o RCNEI (1998), desde tenra idade a criança indígena está envolvida nas atividades do grupo, "acompanhando e vivenciando os processos de socialização, aprendizagem e trabalho coletivo".

A maneira como interagimos com a natureza, nesse contexto, também se configura como uma forma de cuidado. O corpo recebe atenção por meio de plantas medicinais, banhos de ervas e massagens, o tempo é definido pelo movimento do sol, da lua e das chuvas e as brincadeiras envolvem elementos da natureza: barro, sementes, folhas, pedras e água. São experiências sensoriais com valor educativo imenso.

De acordo com Barbosa (2008), "na primeira infância, o corpo é a principal via de conhecimento. O ambiente natural propicia a formação de significados, sentimentos e laços de pertencimento". O DCMEII recomenda a necessidade urgente de reatar as crianças com a natureza, quebrando lógicas educativas que as aprisionam em ambientes artificiais. Conforme argumenta Louv (2016), "o afastamento das crianças da natureza tem impacto direto no desenvolvimento físico, emocional e cognitivo. É fundamental reaver a natureza como direito da infância".

Para tanto, o DCMEII enfatiza que a escola, precisa valorizar as experiências com a natureza como parte do currículo vivo. Organizar períodos e locais para atividades ao ar livre,

valorizar os conhecimentos ancestrais sobre a flora e fauna, incluir os mais velhos nas narrativas de histórias e promover o brincar espontâneo com os elementos do ambiente, são maneiras eficazes de assegurar que as crianças tenham pleno acesso ao contato com a natureza.

7.2 Comunicação entre bebês, crianças e educadores

Na Educação Infantil, a relação de interação entre bebês, crianças e educadores se dá por meio de laços afetivos, escuta cuidadosa e respeito às particularidades de cada criança na sua forma de se expressar. No contexto intercultural e indígena, essa conexão se torna ainda mais sólida quando o educador entende que o bebê indígena é recebido desde o seu nascimento por toda a comunidade e que tanto o cuidado quanto a educação são responsabilidades compartilhadas.

Professor(es) e professor(as) exercem o papel de mediação cultural, conectando conhecimentos da tradição oral a métodos de ensino que são sensíveis às necessidades das crianças e ao estilo de vida da comunidade. Conforme mencionado nas DCNEI (2009), “o professor da Educação Infantil deve garantir interações que promovam a construção de vínculos seguros e o acolhimento das expressões infantis em sua diversidade”.

Nas comunidades indígenas do Uiramutã, o docente precisa conversar com os mais velhos, participar dos rituais e da vida cotidiana da comunidade, sabendo que ensinar é também conviver, cuidar, escutar e brincar. Como menciona Barbosa (2008), “a relação entre educador e criança pequena é, antes de tudo, uma experiência de presença sensível, de partilha e de construção de sentido”.

Quanto a Interação de Bebês e Crianças com Professores à Luz da Interculturalidade e da Sociologia da Infância, o DCMEIII acredita que a relação de bebês e crianças com os professores é o cerne da prática pedagógica na Educação Infantil, afinal, é nas interações sociais que se estabelecem laços, aprendizados e identidades.

Do ponto de vista da interculturalidade, essas interações ganham uma importância ainda maior porque reconhecem e valorizam a pluralidade de conhecimentos, culturas e experiências no contexto educativo. Nesse aspecto, “a educação intercultural propõe um diálogo crítico e horizontal entre culturas, rompendo com a lógica da assimilação e da hierarquização cultural” (Candau, 2012, p. 244).

Juntamente com essa perspectiva, a Sociologia da Infância ajuda a entender as crianças como sujeitos sociais de direitos, produtores de cultura e participantes ativos da vida

em sociedade, e não apenas como "adultos em formação". Como diz Sarmento (2005, p. 25), "as crianças não são apenas objetos de socialização, mas agentes que constroem e reconstroem a cultura". Essa perspectiva muda o foco do olhar do professor, que começa a ver os bebês e as crianças como coparticipantes nas interações do dia a dia e nas vivências educativas.

Para os pequenos e as pequenas, ter contato com educadores que abraçam diversas formas de ser e estar no mundo enriquece suas experiências, fortalece a sensação de pertencimento e promove o respeito às diferenças. Dito isso, o DCMEIII define que a aprendizagem vai além do cuidado e da simples transmissão de conteúdos, sendo também indivíduos que escutam, aprendem e compartilham conhecimentos através das interações, brincadeiras, vivências e experiências. Barbosa (2010, p. 38) enfatiza que "a interação cotidiana é espaço de produção cultural, em que crianças e adultos constroem sentidos coletivamente".

Portanto, integrar a interculturalidade e a Sociologia da Infância no DCMEIII é deixar para trás práticas homogeneizadoras e escolher aquelas que acolhem a diversidade de linguagens, trajetórias de vida, etnias e espaços. Requer, igualmente, um planejamento deliberado, uma escuta atenta e a disposição para o diálogo, estabelecendo um ambiente onde cada criança é reconhecida como protagonista de sua própria cultura e do seu processo de aprendizagem.

7.3 Interação de bebês e crianças com seus pares

As trocas entre bebês, crianças e seus iguais são essenciais para o desenvolvimento da linguagem, da empatia e da identidade social. No contexto intercultural comunitário, essas relações são profundas e, naturalmente, acontecem em ambientes coletivos, onde crianças de várias idades brincam, aprendem e se desenvolvem juntas, sem divisões rígidas entre idades.

Essa interação entre diferentes gerações reforça os laços dentro da comunidade e facilita a transmissão de conhecimentos entre os iguais, através da observação, da imitação e do brincar em conjunto. Segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PNQEI, 2006), "as relações entre crianças são espaços privilegiados de aprendizagem, descoberta e construção de significados".

No Uiramutã, é frequente ver crianças pequenas imitando os adultos, criando brinquedos naturais em conjunto ou ajudando em pequenas atividades comunitárias. Elas não

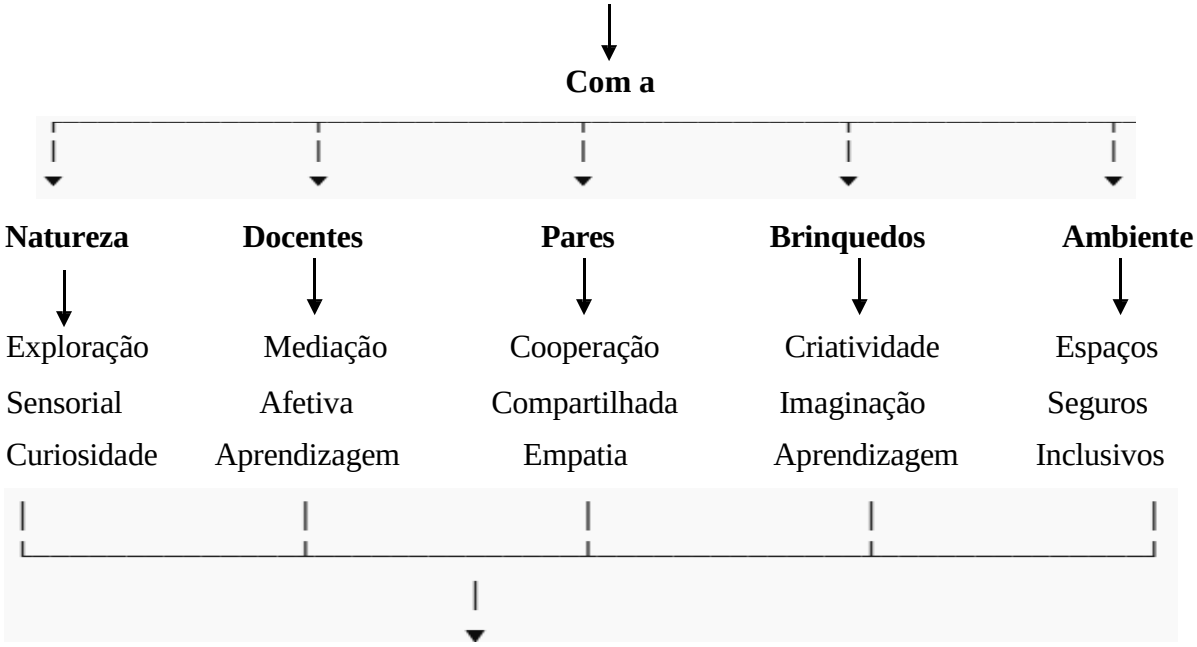
só ensinam comportamentos e valores sociais, mas também reafirmam o direito à infância em um espaço de escuta e liberdade.

Assim, a interação entre bebês e crianças no contexto comunitário do Uiramutã revela-se como um processo fundamental de aprendizagem e formação social, em que cada troca fortalece a cultura local e o sentido de pertencimento coletivo.

Quadro 7 - das Interações

Tipo de Interação	Objetivos	Exemplos de Prática
Com a Natureza	Exploração, curiosidade, percepção sensorial	Brincadeiras ao ar livre, jardinagem, observação de animais
Com Professores	Mediação, vínculo, aprendizagem	Escuta ativa, orientação de regras, incentivo à linguagem
Com os Pares	Socialização, cooperação, empatia	Jogos cooperativos, faz-de-conta, compartilhamento de materiais
Com Brinquedos	Criatividade, imaginação, desenvolvimento motor	Blocos, bonecos, jogos simbólicos e de construção
Com o Ambiente	Exploração segura, autonomia, pertencimento	Espaços organizados, ambientes sensorialmente ricos e inclusivos

Diagrama 4 - Interações da Criança: Sujeito Integral



7.4 Brinquedos, bebês e crianças em interação

Os brinquedos e os objetos do brincar são marcas identitárias das culturas infantis. No contexto da infância indígena, muitos são feitos com materiais da natureza: como folhas, sementes, madeira e barro, e têm significados que vão além do simples, envolvendo aspectos sociais e ancestrais. Brincar com esses itens está relacionado ao aprendizado sobre o território, os ciclos naturais e a cultura local.

A relação com os brinquedos tradicionais estimula a criatividade, a autonomia e a expressão simbólica infantil. Conforme indicam as DCNEI (2009), o ambiente educativo precisa garantir que a criança possa explorar uma variedade de materiais, que estejam alinhados com sua realidade cultural.

Nas comunidades do Uiramutã, as crianças se divertem com bonecas de milho, penas, sementes de manga, carrinhos de caranã, pequenos arcos e flechas, barquinhos de folha, baladeira, argila, e também com bichinhos trançados de fibras de buriti ou de pedra do lavrado ou de rio. Esses brinquedos permitem uma recriação simbólica do universo dos adultos e a experiência de costumes culturais. Kishimoto (2007) afirma que “o brinquedo é linguagem e cultura: ao brincar, a criança reconstrói o mundo com as mãos, com o corpo e com a imaginação”.

Desse modo, conforme as recomendações do Documento Curricular da Educação Infantil Intercultural e Indígena, é fundamental que as práticas pedagógicas valorizem e integrem os brinquedos e as brincadeiras tradicionais como parte do processo educativo, reconhecendo-os como expressões legítimas de saberes e identidades culturais.

Cabe à escola promover espaços de escuta, criação e experimentação, onde as crianças possam brincar livremente com os materiais do seu território, fortalecendo os vínculos comunitários e assegurando uma educação que respeite e celebre a diversidade dos modos de ser criança em contextos indígenas.

7.5 A interação de bebês e crianças com o ambiente

Na perspectiva da Educação Infantil, o ambiente é visto como educador e, para as comunidades indígenas, essa característica se intensifica. A natureza: mata, água, céu, terra, fogo, animais, plantas, os caminhos não é cenário, é protagonista. Proporciona estímulos sensoriais, possibilita a exploração e a experiência dos ciclos da vida, além de promover a escuta da terra e o aprendizado dos conhecimentos ancestrais.

Segundo o DCNEI (2009), o espaço deve ser “organizado, desafiador e acolhedor”, favorecendo diversas interações. Nos territórios, isso implica em honrar a maneira como as comunidades interagem com seu ambiente: sem divisórias, com plena liberdade e em conexão com a vida ao seu redor.

Em Uiramutã, as crianças adquirem conhecimento através dos sons da mata, do curso dos rios, do aroma das plantas e das marcas deixadas pelos animais. Conforme Louv (2016), “o contato direto com a natureza estimula o desenvolvimento integral, fortalece a saúde emocional e amplia o repertório sensorial e simbólico da criança”. Para o DCMEIII é preciso que professores, escolas e comunidade reconheça e valorize as infâncias indígenas em seus próprios territórios, é imprescindível proporcionar experiências que permitam a interação com ambientes naturais e culturalmente relevantes.

Assim, conforme as orientações do DCEIII, é essencial que as práticas educativas promovam o contato cotidiano das crianças com os elementos naturais e culturais de seus territórios, reconhecendo o ambiente como espaço de saberes e aprendizagens. Cabe à escola e aos educadores planejar experiências que integrem a natureza ao currículo, valorizando os modos próprios de interação das infâncias indígenas com o mundo que as cerca. Dessa forma, garante-se uma educação que respeita a ancestralidade, fortalece a identidade cultural e reafirma o território como parte viva do processo educativo.

8. AS LINGUAGENS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA

Na Educação Infantil, as linguagens são vistas como os meios pelos quais as crianças experimentam sentimentos e expressam significados, constroem, comunicam e se inter-relacionam com o mundo. Elas são um contínuo desde a linguagem falada até a corporal, musical, gestual, visual, oral, lúdica, artística, de fato a palavra falada, do corpo ao som de uma pessoa falando até as palavras vazias para o vazio na mente que falam ou não conseguem se expressar.

As DCNEI (2009) reconhecem que as crianças são seres históricos, culturais e de direitos, que se expressam, aprendem e se constituem em relação com o outro e com o meio. Nesse sentido, as múltiplas linguagens são compreendidas como formas diversas de expressão, comunicação, imaginação e criação, que possibilitam às crianças produzir sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas.

A linguagem das crianças em contextos interculturais e indígenas tem um significado que não é comumente atribuído à comunicação linguística, mas sim baseado em visões de mundo, rituais, territórios, línguas maternas e modos de vida e aprendizagem nas culturas. Assim, cada gesto, traço, som e palavra das crianças representa os laços da criança com a natureza, seu conhecimento ancestral e com a comunidade que os produz.

As DCNEI (2009) especificam ainda que as crianças aprendem e se comunicam em múltiplas linguagens e que cabe às instituições educacionais explorar, desenvolver e valorizar isso e respeitar as referências culturais e sociais dessas comunidades. A Educação Infantil deve assegurar experiências que favoreçam a imersão das crianças em diferentes linguagens: corporais, plásticas, sonoras, verbais e simbólicas, de modo a ampliar suas capacidades expressivas, comunicativas, estéticas e cognitivas.

As linguagens do desenho, pintura, fotografia, cinema, poesia, literatura, música, teatro, dança, movimento, artesanato e artes visuais, são dimensões intrínsecas do desenvolvimento infantil e da práxis pedagógica. Assim, o currículo da Educação Infantil deve considerar as múltiplas linguagens como princípio estruturante da ação pedagógica.

a) O Desenho e a Pintura

O desenho e a pintura são linguagens do pensamento e da imaginação. Por meio delas, as crianças expressam sentimentos, memórias, hipóteses e descobertas.

As DCNEI (2009) orientam que as práticas pedagógicas assegurem situações de exploração de materiais e suportes diversos, como lápis, pincéis, tintas, carvão, argila e pigmentos naturais, favorecendo a expressão individual e coletiva.

O desenho e a pintura devem ser compreendidos como formas de linguagem, e não apenas como atividades de reprodução. Cabe ao docente valorizar o processo criador da criança, reconhecendo seus traços como narrativas visuais e modos legítimos de expressão e pensamento.

b) Fotografia e o Cinema

A fotografia e o cinema ampliam a experiência visual e simbólica das crianças, permitindo que observem, interpretem e produzam imagens do mundo em que vivem.

Essas linguagens favorecem a leitura crítica e sensível da realidade, estimulando a curiosidade, a observação e o olhar poético sobre o cotidiano.

Ao explorar a fotografia e o cinema, o docente possibilita que as crianças experimentem o registro de suas vivências, construindo narrativas visuais que expressam suas percepções, afetos e descobertas. Tais práticas dialogam com as DCNEI ao promoverem experiências integradas de expressão, linguagem, arte e tecnologia, de forma lúdica e significativa.

c) Poesia e a Literatura

A poesia e a literatura são linguagens essenciais para o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e do pensamento simbólico. As DCNEI (2009) ressaltam que as práticas de leitura e de escuta devem estar presentes no cotidiano das crianças desde cedo, de forma prazerosa, envolvendo livros, contação de histórias, rimas, parlendas, cantigas e narrativas orais.

A poesia desperta o gosto pela sonoridade e pelo ritmo da língua, enquanto a literatura amplia o repertório cultural e emocional. O acesso à diversidade de autores, gêneros e estilos literários contribui para formar leitores sensíveis e criadores, que reconhecem a palavra como forma de arte e de comunicação.

d) Música

A música é uma das linguagens mais ricas da infância. Por meio dela, as crianças exploram sons, ritmos, melodias e silêncios, desenvolvendo a escuta, a expressão corporal, a memória e a sensibilidade estética. As DCNEI (2009) orientam que as práticas musicais estejam integradas ao cotidiano, possibilitando o fazer musical (cantar, tocar, criar, ouvir e dançar) e não apenas o consumo de músicas prontas.

Cantar em grupo, explorar instrumentos, inventar canções e reproduzir sons do ambiente são experiências que fortalecem a autonomia, a socialização e a criatividade, além de valorizarem as expressões culturais da comunidade.

e) Teatro e a Dança

O teatro e a dança são linguagens do corpo e do movimento que permitem às crianças viver e expressar emoções, representar papéis e criar narrativas coletivas. As DCNEI (2009) destacam o movimento como dimensão central do desenvolvimento infantil, vinculada ao pensamento, à imaginação e à afetividade.

Por meio do teatro e da dança, as crianças exploram gestos, expressões, ritmos e espaços, recriando experiências e histórias de forma simbólica e lúdica.

Essas práticas favorecem a formação estética e social, o trabalho em grupo e a valorização da diversidade de corpos, culturas e modos de ser.

f) Movimento

O movimento é uma forma de linguagem que expressa o modo como as crianças percebem e interagem com o mundo. De acordo com as DCNEI (2009), o corpo deve ser compreendido como instrumento de expressão, comunicação e descoberta, e não apenas como meio de ação motora.

As experiências corporais na Educação Infantil devem possibilitar o movimento livre, o brincar, a exploração dos espaços, o equilíbrio e a coordenação, respeitando os ritmos e

interesses das crianças. O movimento é linguagem viva: ele comunica sentimentos, intenções e aprendizagens, integrando corpo, mente e emoção.

g) Artesanato e as Artes Visuais

O artesanato e as artes visuais conectam as crianças à cultura material, à memória coletiva e ao fazer artístico. Ao manipular materiais como argila, palha, tecidos, sementes, fibras, papéis e pigmentos, as crianças desenvolvem a coordenação, a sensibilidade estética e o senso de pertencimento cultural.

As DCNEI (2009) orientam que as experiências com arte sejam processuais, investigativas e criativas, permitindo que as crianças experimentem o fazer artístico como um modo de pensar e sentir. As artes visuais, em suas múltiplas formas, contribuem para a formação da sensibilidade, da imaginação e da identidade cultural, promovendo o diálogo entre tradição e contemporaneidade.

Esse princípio é fortalecido de fato, as crianças fazem parte de culturas ricas com seus próprios modos de comunicação, oralidade, arte, imagética e significação que constituem identidades inteiras e modos de formação de significado que são distintivos da cultura da comunidade.

Dessa forma, a DCMEIII entende que as crianças são escritoras e produtoras de cultura, com as quais podem refletir, fazer, pensar, imaginar e mudar o mundo através de suas próprias ações e ações compartilhadas. Elas também enfatizam que o currículo da Educação Infantil deve promover uma educação estética, ética, lúdica, democrática, garantindo que haja uma variedade de oportunidades para expressão. Assim, ao proporcionar experiências em múltiplas linguagens, o docente afirma o direito das crianças de brincar, imaginar, sentir, criar e comunicar, no seu próprio ritmo e de todas as formas: a voz e o gesto, o traço, o movimento, o silêncio.

Nos povos Macuxi, Ingaricó e Patamona de mais povos de fronteira, uma multiplicidade de linguagens é vivida dia a dia através de suas próprias formas de arte, memória e expressão. Canções, danças, gráficos e narrativas orais em que o povo Macuxi ensinam sobre ancestralidade, terra e vida comunitária como por exemplo as vivencias na coleta da tanajura. Entre os Ingaricó, a oralidade e o artesanato feito de sementes, fibras e pigmentos naturais, histórias contadas pelos mais velhos, afirmam laços intergeracionais e servem como uma forma de manter a língua materna.

O povo Patamona usa a poesia falada, canções cerimoniais como o ximidim, pinturas corporais e movimentos dançados como meios de engajamento em processos de aprendizagem corporais e baseados no corpo com a natureza. Quando fazem parte do dia a dia da escola, essas manifestações reconhecem como as crianças indígenas estão vivendo e sendo, identidades que são continuamente reafirmadas, tornando a Educação Infantil um lugar de criação, pertencimento e perpetuação cultural.

h) Integração das Múltiplas Linguagens

As múltiplas linguagens não devem ser trabalhadas de forma isolada, mas de modo integrado e interdisciplinar, articulando-se entre si e com os campos de experiência da BNCC:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A integração das linguagens amplia as formas de expressão e de aprendizagem das crianças, assegurando experiências significativas, sensíveis e culturais, conforme estabelecem as DCNEI (2009).

Quadro 8 - Técnico-Pedagógico: as múltiplas linguagens na Educação Infantil

Linguagem / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
Desenho	Estimular a expressão simbólica e o registro de vivências por meio de traços, cores e formas.	As crianças desenham cenas da vida comunitária, animais sagrados, elementos da natureza e histórias contadas pelos mais velhos, utilizando carvão, urucum, jenipapo e pigmentos naturais.	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se; Explorar; Participar
Pintura	Valorizar as cores e os símbolos culturais como forma de expressão artística e identitária.	Vivências com pintura corporal, com tintas naturais e vegetais, representando rituais, festas e seres da floresta.	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se; Conhecer-se; Conviver
Fotografia	Promover o olhar sensível sobre o território e a vida comunitária.	As crianças registram, com apoio dos educadores, cenas do cotidiano indígena (ajuri, colheita, brincadeiras, rituais), construindo um mural	O eu, o outro e o nós	Explorar; Participar; Conhecer-se

Linguagem / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
		coletivo.		
Cinema	Desenvolver a narrativa visual e o senso de pertencimento.	Exibição de curtas e vídeos produzidos pela comunidade, seguidos de rodas de conversa e pequenas produções infantis sobre o território.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Brincar; Participar; Expressar-se
Poesia	Estimular a sensibilidade e o uso poético da língua materna e do português.	Criação de versos e cantos inspirados na natureza, nos animais e nas histórias dos antigos, integrando ritmo, som e emoção.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Expressar-se; Conhecer-se; Conviver
Literatura Oral e Escrita	Valorizar a oralidade, as narrativas tradicionais e o contato com livros ilustrados.	Contação de histórias em língua indígena e em português, leitura de imagens, dramatizações e rodas de narrativa com os anciãos.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Brincar; Expressar-se; Conhecer-se
Música	Promover experiências sonoras e rítmicas ligadas à cultura e à natureza.	Canto coletivo, construção de instrumentos com materiais naturais (chocalhos, tambores, flautas) e interpretação de cantos tradicionais.	Corpo, gestos e movimentos	Expressar-se; Explorar; Conviver
Teatro	Desenvolver a expressão corporal e a imaginação por meio de encenações e dramatizações.	Representação de mitos, histórias e situações cotidianas das comunidades, com máscaras, pinturas corporais e objetos simbólicos.	Corpo, gestos e movimentos	Brincar; Participar; Expressar-se
Dança	Valorizar a cultura corporal e o sentido de coletividade.	Danças circulares, rituais e livres, integrando música, canto e movimento. A dança é vivida como celebração da vida e da natureza.	Corpo, gestos e movimentos	Conviver; Brincar; Expressar-se
Movimento	Ampliar as possibilidades motoras e de exploração do ambiente natural.	Brincadeiras livres, jogos simbólicos, corridas, saltos, explorações do território e atividades corporais nos espaços comunitários.	Corpo, gestos e movimentos	Explorar; Brincar; Conhecer-se
Artesanato	Desenvolver a coordenação motora e preservar saberes tradicionais.	Oficinas com artesãos e anciãos, onde as crianças aprendem a trançar palhas, moldar argila, bordar e criar brinquedos e adornos.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar; Conhecer-se; Conviver
Artes Visuais	Integrar criação, imaginação e identidade cultural.	Criação de painéis, murais e esculturas com elementos da natureza, inspiradas nas paisagens e nos seres sagrados do território.	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se; Conhecer-se; Participar

8.1 O lúdico: a linguagem do brincar na educação infantil

Para o DCMEIII o lúdico é a linguagem do Brincar da criança, pois permite que a criança aprenda por meio do prazer, da curiosidade e da exploração. O ensino lúdico não se restringe à brincadeira espontânea, mas envolve planejamento pedagógico intencional, utilizando o brincar como meio de desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais. Principais características do ensino lúdico:

- Interatividade: a criança participa ativamente da experiência.
- Exploração e experimentação: o erro é visto como parte do aprendizado.
- Criatividade e imaginação: estímulo à construção de soluções próprias.
- Integração de múltiplas linguagens: atividades que combinam movimento, música, artes e dramatização.

O trabalho pedagógico que integra múltiplas linguagens e lúdico proporciona:

- Desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais.
- Valorização da diversidade cultural e das experiências individuais das crianças.
- Construção de conhecimento de forma significativa, prazerosa e inclusiva.

São exemplos de atividades:

- Dramatizações de histórias que envolvem música e movimento.
- Jogos simbólicos que desenvolvem linguagem, lógica e criatividade.
- Atividades de arte e pintura que estimulam percepção visual e coordenação motora.

Quadro 8.1 - Dimensões da Linguagem Lúdica: o brincar na Educação Infantil

Linguagem / Dimensão	Objetivo	Exemplos de Atividades
Verbal e Escrita	Comunicação e narrativa	Contação de histórias, diálogo, registro de experiências
Corporal e Movimento	Expressão, coordenação	Dança, dramatizações, brincadeiras de movimento
Musical e Sonora	Ritmo, percepção auditiva	Canções, instrumentos, sons da natureza
Visual e Plástica	Criatividade, percepção visual	Pintura, colagem, esculturas com massinha
Lúdico Integrado	Exploração, imaginação, aprendizagem	Jogos simbólicos, dramatizações, atividades sensoriais combinadas

As múltiplas linguagens e o ensino através do lúdico são fundamentais para a Educação Infantil, pois respeitam a pluralidade de formas de expressão e aprendizagem da

criança. Integrar essas linguagens ao currículo contribui para uma educação criativa, inclusiva e significativa, promovendo o desenvolvimento integral e preparando a criança para atuar de forma consciente e participativa no mundo.

As múltiplas linguagens são formas de expressão, comunicação e criação. Na Educação Infantil Intercultural Indígena, elas se entrelaçam aos modos tradicionais de aprender, favorecendo experiências educativas que unem o sensível, o simbólico e o comunitário.

O docente atua como mediador e pesquisador, documentando as manifestações das crianças e replanejando o trabalho pedagógico com base nas expressões que emergem das vivências. Essas linguagens garantem às crianças o direito de:

- **Expressar-se** livremente em diferentes modos e suportes;
- **Brincar** como forma de conhecimento e pertencimento;
- **Explorar** o território e os elementos da natureza;
- **Conviver** com diferentes gerações, trocando saberes e afetos;
- **Conhecer-se** como parte da cultura e da coletividade;
- **Participar** ativamente da vida comunitária e escolar.

O DCMEIII reforça que a principal linguagem da infância indígena é a oralidade, o que Wera Jecupé (2020, p.11) define a oralidade como: “Uma palavra na boca é como uma flecha no arco” que é carregada de histórias, ensinamentos, mitos, normas de convivência e modos de leitura do mundo.

Conforme mencionado por Oliveira (2010), “as linguagens infantis indígenas se manifestam em cantos, danças, narrativas, grafismos, pinturas corporais, rituais e brincadeiras que não podem ser dissociadas do modo de ser do povo”. Isso quer dizer que o DCMEIII deve respeitar e valorizar as maneiras próprias de cada povo Uiramutanense se expressar, tornando isso parte da rotina escolar como um direito cultural e educativo.

O silêncio e a escuta também constituem uma forma de comunicação. Azevedo (2005) nos recorda que “a palavra é sagrada.” Falar e ouvir são processos que demandam tempo, respeito e relacionamento”. A escola indígena, assim, deve respeitar os ritmos da escuta e da fala, sem imposições, valorizando os saberes que circulam entre as gerações.

No contexto da interculturalidade se faz importante, realizar a reflexão sobre qual língua ensinar e como ensinar, haja vista que a língua originária materna Macuxi, Patamona e

Ingarikó, sempre será a primeira língua dos povos. Há também as línguas de fronteira como espanhol e inglês que precisam ser preservadas juntos as crianças imigrantes. Em ambos os casos a língua portuguesa deverá ser considerada como língua de acolhimento, tida como segunda língua.

Além disso, a língua materna deve ser vista como um elemento crucial na prática pedagógica voltada para crianças indígenas. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, é dever da escola indígena garantir que a língua originária seja utilizada como meio de aprendizagem e construção de conhecimento, tendo em vista que "a educação escolar indígena tem como base a valorização das línguas e das culturas dos povos indígenas".

O DCMEIII traz como premissa a valorização da diversidade linguística cultural da região, na formatação do diálogo intercultural em ambientes educativos, para promover o respeito e a valorização da diversidade.

Linguagens como a dança, a música tradicionais, regionais e folclórica, os desenhos, e pinturas no corpo, grafismos, trançados, os símbolos usados em rituais, e as criações com materiais da natureza (sementes, argila, folhas, madeira, etc.) estão presentes no dia a dia das crianças e precisam ser valorizadas pela escola como formas válidas de expressão e aprendizado.

Como salienta Barbosa (2010), "a infância é feita de linguagens múltiplas e potentes. Toda criança se comunica através do corpo, dos olhos, dos gestos e do brincar. É suficiente que o adulto saiba escutar".

Assim, quando o DCMEIII fala em múltiplas linguagens, não se resume à aplicação de métodos ou técnicas. Isso envolve respeitar a maneira única como cada povo indígena entende, sente e expressa sua visão de mundo, além de fomentar uma educação que abrace plenamente a diversidade das manifestações infantis indígenas.

Promover o acesso a diferentes formas de linguagens, oral, escrita, visual, corporal, por meio das vivências, expressões e e explorar diferentes formas de arte, música, dança, artes visuais e literatura infantil. As crianças devem ter contato com a natureza e o meio ambiente para ter noção do autocuidado, costumes, histórias dos povos, o outro.

Portanto, o DCMEIII visa o desenvolvimento linguístico na educação infantil, para se comunicar na interação com o outro de diferentes culturas na construção de uma sociedade mais justa e democrática. É necessário permitir a coexistência e a valorização de diferentes maneiras de narrar, representar e vivenciar a infância dentro do ambiente escolar.

8.2 As múltiplas linguagens no contexto intercultural

As crianças, desde muito pequenas, comunicam-se com o mundo por meio de múltiplas linguagens. Na Educação Infantil Intercultural Indígena, essas linguagens ganham ainda mais sentido, pois se entrelaçam com a oralidade ancestral, a natureza, o território e a espiritualidade, constituindo-se como pontes de saber entre gerações.

O DCMEIII compreende que as crianças são sujeitos de direitos, culturas e linguagens, e que aprendem por meio da interação, da imaginação, da brincadeira e da expressão. Na Educação Infantil Intercultural Indígena, essa compreensão se amplia ao reconhecer que as crianças expressam seus modos de ser, sentir e compreender o mundo a partir de saberes ancestrais, da oralidade, dos rituais, das danças, das narrativas e das relações com a natureza e com o território.

As múltiplas linguagens: desenho, pintura, fotografia, cinema, poesia, literatura, música, teatro, dança, movimento, artesanato e artes visuais: são caminhos que unem o mundo simbólico da infância com o mundo da tradição e da cultura indígena, favorecendo experiências educativas significativas, criativas e profundamente humanas.

Essas linguagens constituem o coração do currículo intercultural, pois permitem que o conhecimento circule entre a escola e a comunidade, valorizando tanto as expressões contemporâneas quanto as práticas tradicionais dos povos Macuxi, Ingaricó e Patamona.

Os povos Macuxi, Ingaricó e Patamona compreendem a linguagem como algo que não se limita à palavra, mas que está presente em todas as manifestações da vida, o som da chuva que anuncia o tempo da plantação, o canto dos pássaros que ensina o caminho, o corpo que dança a história do povo, o traço que grava memórias nas pinturas corporais e nos grafismos. Essas são linguagens que comunicam saberes, afetos, valores e modos de viver, sendo, portanto, elementos essenciais da educação infantil intercultural.

a) Desenho e Pintura: traços da memória e da natureza

O desenho e a pintura, na perspectiva intercultural indígena, são formas de narrar e de lembrar. Por meio de traços, cores e símbolos, as crianças expressam histórias de seus antepassados, animais sagrados, rios, montanhas e elementos da floresta.

Essas produções não devem ser vistas apenas como representações gráficas, mas como expressões culturais e ancestrais, modos de olhar e traduzir o mundo.

Os docentes devem oferecer materiais naturais (carvão, urucum, jenipapo, argila, sementes, pigmentos de plantas) e espaços de criação livre, respeitando os modos tradicionais

de pintura corporal, artística e simbólica. O desenho e a pintura tornam-se, assim, ponte entre a tradição e a infância, entre o gesto e a memória.

b) Fotografia e Cinema: olhar o território, narrar a vida

A fotografia e o cinema, quando apropriados de forma ética e participativa, possibilitam às crianças registrar e contar suas vivências comunitárias, fortalecendo a memória coletiva. Registrar o ajuri, a colheita, a pesca, as brincadeiras ou o preparo da farinha transforma-se em um exercício de observação, autoria e pertencimento.

Essas linguagens, além de promoverem a leitura de imagens e o uso crítico das tecnologias, conectam saberes tradicionais e contemporâneos, favorecendo o diálogo entre a oralidade ancestral e a linguagem visual moderna.

c) Poesia e Literatura: oralidade, palavra e encantamento

A poesia e a literatura, na Educação Infantil Intercultural Indígena, nascem da oralidade viva das comunidades. Os cantos, as histórias dos antigos, as narrativas sobre a criação do mundo, os mitos dos animais e as histórias dos espíritos da floresta são formas literárias e poéticas originárias, que expressam a visão de mundo e os valores dos povos indígenas.

Ler, contar e ouvir histórias em língua materna e em português fortalece a identidade linguística e estimula o gosto pela palavra. A poesia, como expressão rítmica e sonora, pode surgir dos cantos tradicionais, das rezas, das adivinhas e dos jogos verbais das comunidade, integrando arte, espiritualidade e aprendizado.

d) Música: o som do território e o ritmo da vida

A música, na infância indígena, é parte da vida cotidiana e da espiritualidade. Ela está presente nas festas, nos rituais, nas brincadeiras e nos trabalhos comunitários.

O som das flautas, maracás, tambores, sementes, paus-de-chuva e cantos coletivos convida as crianças a sentirem o corpo como instrumento sonoro e o território como espaço vibrante de aprendizagem.

As experiências musicais devem valorizar os repertórios tradicionais, os cantos em língua materna e as criações infantis, permitindo que as crianças experimentem, criem e reinventem sons e melodias em diálogo com os saberes da comunidade.

e) Teatro e Dança: corpo, ancestralidade e celebração

O teatro e a dança são linguagens corporais que revelam o espírito comunitário e ritualístico dos povos indígenas. Por meio de encenações, dramatizações, danças e representações simbólicas, as crianças revivem mitos, histórias e momentos de celebração, aprendendo sobre a coletividade, o respeito e a ancestralidade.

Essas práticas favorecem o desenvolvimento da expressão corporal, da sensibilidade e da cooperação, articulando o brincar, o sagrado e o artístico. As danças circulares, as dramatizações de narrativas míticas e os jogos teatrais inspirados nas tradições locais fortalecem o sentimento de pertencimento e continuidade cultural.

f) Movimento: o corpo que aprende e se conecta à terra

O movimento, como linguagem fundamental da infância, é também expressão da relação com o território. Na cultura indígena, o corpo está sempre em movimento: corre, dança, colhe, brinca, trabalha e celebra. Assim, o movimento é forma de conhecer e de estar no mundo, integrando corpo, mente e natureza.

Na Educação Infantil Intercultural, o educador deve promover experiências que envolvam o brincar livre, o jogo simbólico, a exploração dos espaços naturais e o respeito ao ritmo das crianças. O movimento é o que permite às crianças sentirem-se parte viva do território e da comunidade.

g) Artesanato e Artes Visuais: fazer com as mãos, aprender com o coração

O artesanato e as artes visuais são linguagens que expressam saberes tradicionais e identidades coletivas. Ao aprender a trançar palhas, moldar argila, bordar, esculpir ou confeccionar instrumentos, as crianças desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e afetivas, ao mesmo tempo em que participam da preservação de práticas culturais ancestrais.

Essas experiências devem ser vivenciadas junto aos anciãos e artesãos da comunidade, integrando a escola ao saber coletivo. O fazer manual torna-se, assim, ato pedagógico e espiritual, em que o aprender se entrelaça ao pertencimento e ao respeito à natureza.

h) A linguagem como expressão do pertencimento e da cultura

A Educação Infantil, nas comunidades indígenas, é o espaço onde a língua materna e as formas tradicionais de comunicação se fortalecem como expressões do pertencimento

étnico e cultural. A oralidade ocupa lugar central: é através das histórias contadas pelos mais velhos, dos cantos, rezas e narrativas míticas, que as crianças aprendem sobre o cosmos, os animais, a terra e os espíritos protetores.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico deve valorizar a língua indígena como linguagem de afeto, de pensamento e de criação. O português, por sua vez, é incorporado gradualmente como segunda língua, em experiências significativas e respeitosas, que não substituem, mas complementam a língua do povo.

A convivência bilíngue é, portanto, um direito e uma riqueza. Ela amplia o horizonte de comunicação das crianças sem afastá-las de sua origem, garantindo o fortalecimento da identidade linguística e cultural. “Falar a língua do povo é continuar o caminho dos antigos. Ensinar as crianças a ouvir e a dizer é cuidar da memória que vive nas palavras.”
(Anciã Ingaricó, relato oral, Serra do Sol, 2022)

i) O corpo como primeira linguagem

Antes mesmo de falar, os bebês indígenas já dialogam com o mundo através do corpo. O toque, o balanço nas redes, o embalo nos cantos, os sons do vento, o ritmo do maracá, tudo comunica, conforta e ensina. O corpo é memória viva e instrumento de aprendizagem. É através dele que a criança sente o território, reconhece os cheiros da floresta, as texturas da terra, o calor do sol e o frescor da água.

Nas práticas pedagógicas, o corpo deve ser respeitado em seu ritmo natural e acolhido em suas formas próprias de expressão: brincar, correr, dançar, mergulhar, pintar, construir, descansar. Cada gesto é uma linguagem que revela como a criança se relaciona consigo, com o outro e com o mundo. Promover experiências corporais é também fortalecer o vínculo entre corpo, natureza e ancestralidade, dimensões inseparáveis da formação indígena.

j) A oralidade, o canto e a escuta como linguagens do viver comunitário

A oralidade é o coração das linguagens indígenas. É por meio dela que as histórias, mitos, saberes e conselhos atravessam o tempo e se tornam presentes.
Na Educação Infantil Intercultural, contar histórias não é apenas uma atividade de linguagem, mas um ato de transmissão cultural e espiritual.

Os cantos tradicionais ensinam sobre os ciclos da vida e da natureza; as narrativas dos anciãos explicam a origem dos rios, das montanhas e dos animais; as palavras cerimoniais

fortalecem o respeito e a comunhão entre os seres. A escuta é, portanto, um ato de sabedoria e de respeito, aprender a ouvir é aprender a viver em comunidade.

Essas experiências devem estar presentes nas rotinas escolares, nas rodas de conversa, nas vivências com as famílias e nos encontros intergeracionais, valorizando a língua materna como portadora de memória e de identidade.

k) A linguagem das artes: traços, cores e símbolos

As artes visuais e gráficas são também linguagens de comunicação e registro entre os povos indígenas. Os desenhos, pinturas corporais, tecelagens e grafismos expressam cosmovisões, mitos e pertencimentos. Cada traço carrega um significado: a linha que serpenteia pode ser o caminho do rio; o círculo pode representar o sol ou a união da comunidade; o ponto pode simbolizar a semente da vida.

Na Educação Infantil, é fundamental garantir espaços e tempos de criação livre, com materiais naturais: terra, sementes, pigmentos, folhas, fibras, carvão, para que as crianças experimentem e reinventem essas linguagens visuais.

O/A docente atua como mediador e observador sensível, acolhendo o processo expressivo e reconhecendo o valor simbólico de cada produção. “As cores são nossas palavras quando o silêncio fala.” (Professor Patamona, T.I. Raposa -Serra do Sol, 2023)

l) A linguagem do brincar como forma de conhecer o mundo

O brincar é a linguagem universal da infância e, entre os povos indígenas, tem um caráter coletivo, educativo e ancestral: o vento, a chuva, o som das folhas, o brilho das estrelas, o movimento dos rios, todos ensinam e comunicam, pois, escutar a natureza é aprender a viver com ela.

Ao brincar de caçar, pescar, fazer roça, construir casas ou cuidar de bonecas de barro, as crianças reproduzem e recriam os modos de vida da comunidade.

O brincar ensina a cooperar, partilhar, cuidar e respeitar os ciclos da natureza.

Na escola indígena, o brincar deve ser livre, criativo e conectado ao território, integrando os espaços externos: rios, matas, pátios, ocas, roças, como ambientes pedagógicos. É por meio da brincadeira que as crianças experimentam as relações sociais, os valores comunitários e a autonomia, construindo conhecimentos com prazer e sentido.

As práticas pedagógicas devem criar situações de escuta sensível, onde as crianças possam observar o nascer do sol, acompanhar o ciclo das plantas, nomear os animais e

compreender os sinais do tempo. A natureza fala, e as crianças aprendem a interpretar suas mensagens com o coração e com os sentidos.

m) A linguagem escrita e os primeiros registros simbólicos

A introdução da linguagem escrita na Educação Infantil deve respeitar o tempo e a cultura da oralidade. Nas comunidades indígenas, o registro escrito pode nascer do desejo de preservar a língua e as histórias do povo, sendo trabalhado a partir de nomes, desenhos, símbolos e narrativas tradicionais.

A escrita deve ser apresentada como extensão da palavra oral, e não como substituição. Ela deve nascer do interesse da criança e do grupo, em contextos significativos: registrar um canto aprendido, anotar uma história contada pelo avô, desenhar e escrever o nome de um peixe ou de uma planta. Desenhos, símbolos, grafismos, escritas emergentes e narrativas coletivas são formas legítimas de linguagem.

Essas experiências aproximam a criança da escrita de forma afetiva, viva e contextualizada, fortalecendo tanto o domínio linguístico quanto o pertencimento cultural. A alfabetização deve ser compreendida como processo cultural e linguístico, não como imposição, mas como caminho de expressão e memória.

n) A linguagem da natureza e dos elementos do território

Para os povos Macuxi, Ingaricó e Patamona, a natureza fala e ensina.
Os rios contam histórias, o vento leva mensagens, as estrelas indicam caminhos, e o som dos animais anuncia mudanças. Aprender com a natureza é escutar suas linguagens e vivenciar experiências coletivas, sensoriais e simbólicas, um exercício de sensibilidade e reciprocidade que deve ser cultivado desde a infância.

As práticas pedagógicas devem promover vivências de observação, cuidado e convivência com os elementos naturais, para que as crianças compreendam a interdependência entre os seres e desenvolvam o sentimento de pertencimento ao território, o saber tradicional e o saber artístico contemporâneo. A natureza é, portanto, professora e linguagem, nela se aprende a ouvir, sentir e agradecer.

o) Integração das Linguagens: o aprender como teia viva

As múltiplas linguagens na Educação Infantil Intercultural Indígena não se fragmentam, elas se entrelaçam como fios de uma grande rede de saberes. O desenho se

conecta à música, a dança à oralidade, a poesia à pintura, o artesanato ao movimento. Essa integração reflete a própria cosmovisão indígena, em que tudo está em relação e interdependência: o corpo, a palavra, a natureza e ancestralidade.

De acordo com as DCNEI (2009) e as DEEI (2012), o currículo deve promover experiências integradas, significativas e culturalmente situadas, assegurando o direito das crianças de brincar, criar, imaginar e expressar-se em suas múltiplas formas de ser e aprender.

O trabalho pedagógico deve, portanto, acolher todas as formas de expressão, entendendo que cada criança fala com o corpo, com o gesto, com o olhar, com o som, com o traço e com o coração. Valorizar essas linguagens é respeitar o modo indígena de ser e estar no mundo, fortalecendo a infância como tempo de encantamento, sabedoria e construção de identidade.

Para o DCMEIII trabalhar com as múltiplas linguagens na Educação Infantil Intercultural Indígena significa reconhecer a criança como sujeito cultural e ancestral, que aprende por meio da convivência, da observação, da experimentação e da expressão. Cada gesto, som, traço, cor, palavra ou movimento é linguagem viva, expressão de identidade, memória e pertencimento. Assim, as práticas pedagógicas devem garantir:

- o uso e valorização da **língua materna** como meio de expressão e de criação;
- o diálogo entre **saberes tradicionais e linguagens contemporâneas**;
- o respeito aos **ritmos, ciclos e tempos da natureza**;
- a valorização da **arte como forma de conhecimento e espiritualidade**.

Dito isso, o DCMEIII considera que as múltiplas linguagens, ao serem vivenciadas no contexto da Educação Infantil Intercultural Indígena, fortalecem os vínculos comunitários e reafirmam a identidade dos povos originários, possibilitando que as crianças aprendam com o corpo, com o território e com o outro.

Essas experiências revelam que educar é também narrar, cantar, pintar, dançar e lembrar, garantindo o direito das crianças de viver, aprender e se expressar em sua própria língua e cultura, em diálogo respeitoso com o conhecimento escolar e com o mundo.

Dessa forma, o currículo se torna espaço de escuta, diálogo e encantamento, no qual as crianças dos povos Macuxi, Ingaricó e Patamona, imigrantes e não indígenas constroem suas aprendizagens de forma sensível, coletiva e profundamente enraizada em sua cultura e território.

Quadro 8.2 - Orientador das Múltiplas Linguagens na Educação Infantil Intercultural Indígena

Linguagem	Experiência / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento
Desenho e Pintura	Pinturas corporais, grafismos indígenas, desenhos com pigmentos naturais (urucum, jenipapo, carvão).	Estimular a expressão estética, a coordenação motora e o reconhecimento dos símbolos culturais.	As crianças observam os grafismos da comunidade e criam suas próprias representações, expressando histórias e sentimentos.	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se, explorar, conhecer-se
Fotografia	Registros fotográficos das vivências cotidianas e dos elementos da natureza.	Desenvolver o olhar sensível e o registro da memória visual comunitária.	As crianças, com o apoio do educador, observam, escolhem e registram imagens significativas da comunidade, da natureza e dos rituais.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Participar, conviver, explorar
Cinema e Vídeo	Exibição de curtas sobre a vida na comunidade, filmagens de narrativas e brincadeiras.	Ampliar repertórios visuais e culturais e promover a valorização da oralidade indígena.	As crianças assistem a vídeos e produzem pequenos registros em vídeo, contando histórias ou cantos tradicionais.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conhecer-se, expressar-se, conviver
Poesia e Literatura Oral	Roda de histórias, contos tradicionais, criação de pequenas poesias.	Valorizar a oralidade e a imaginação, fortalecendo a língua materna e o vínculo comunitário.	As crianças escutam histórias dos anciãos e criam narrativas inspiradas em animais, rios, árvores e seres encantados.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conviver, participar, expressar-se
Música	Cantos tradicionais, uso de instrumentos indígenas, sons da natureza.	Desenvolver a sensibilidade auditiva, a memória cultural e a expressão coletiva.	As crianças cantam em língua materna, acompanham ritmos com instrumentos locais (maracás, tambores, flautas) e aprendem sobre seus significados.	Corpo, gestos e movimentos	Brincar, conviver, expressar-se
Teatro e Dramatização	Encenação de mitos, histórias e situações do cotidiano indígena.	Estimular a imaginação, a expressão corporal e a empatia cultural.	As crianças dramatizam histórias contadas pelos mais velhos, recriando cenas da vida comunitária com gestos, falas e músicas.	O eu, o outro e o nós	Brincar, conviver, expressar-se
Dança e	Danças rituais e	Desenvolver a	As crianças	Corpo, gestos	Brincar, participar,

Linguagem	Experiência / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento
Movimento	brincadeiras tradicionais.	consciência corporal e o pertencimento coletivo.	participam de danças tradicionais, aprendendo sobre seus significados espirituais e sociais.	e movimentos	explorar
Artesanato	Confecção de colares, cestos, brinquedos com sementes e fibras naturais.	Promover o desenvolvimento motor e o aprendizado de ofícios tradicionais.	As crianças aprendem com os mais velhos a trançar, amarrar, montar e criar objetos simbólicos, integrando saberes culturais.	Traços, sons, cores e formas	Explorar, conhecer-se, conviver
Artes Visuais	Observação e criação de obras visuais inspiradas na natureza e na cultura local.	Favorecer a percepção estética e o diálogo entre o saber artístico e o saber ancestral.	As crianças criam composições com elementos naturais (folhas, areia, pedras), expressando sua relação com o território.	Traços, sons, cores e formas	Explorar, expressar-se, conhecer-se
Movimento e Brincadeira	Jogos corporais, caçadas simbólicas, brincadeiras tradicionais.	Estimular o desenvolvimento físico, a imaginação e a cooperação.	As crianças brincam de caçar, pescar, correr e se equilibrar, recriando movimentos do cotidiano da comunidade.	Corpo, gestos e movimentos	Brincar, participar, conviver

9. A RELEVÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA

A língua materna é a raiz, ancestralidade e identidade de um povo. Ela transporta não apenas palavras, mas também perspectivas, maneiras de sentir, refletir, contar histórias e viver. Na Educação Infantil intercultural e indígena, o fortalecimento da língua materna é fundamental para o sustento da cultura, para a valorização do pertencimento à sua comunidade e para o desenvolvimento integral das crianças.

Os DCNEEI (Resolução CNE/CEB 05/2012), diz que é dever da escola assegurar que as línguas indígenas sejam empregadas como línguas de ensino, especialmente nos primeiros anos da Educação Básica.

A resolução determina que "a educação escolar indígena deve ser bilíngue ou multilíngue, assegurando o uso das línguas maternas em todos os níveis e modalidades de ensino, respeitando os processos próprios de aprendizagem de cada povo".

Para as crianças indígenas de Uiramutã, poder ouvir e falar na sua língua materna desde os primeiros anos de escola é um direito linguístico e cultural, mas também uma maneira de resistir e manter vivas suas tradições.

A infância, por conseguinte, é vivenciada por meio de expressões que se referem aos rios, às estrelas, aos animais, aos costumes e às emoções, sempre de acordo com as percepções da sua comunidade.

É de suma importância, em diversas frentes: cultural, social, cognitiva e pedagógica, que o ensino das línguas Macuxi, Patamona e Ingarikó comece já na educação infantil. Primeiramente, ao se comunicarem e integrarem essas línguas maternas em seu dia a dia, as crianças pequenas fortalecem o valor de sua identidade indígena, sua conexão com a ancestralidade e o vínculo com o território.

No contexto do DCMEIII, o fortalecimento das línguas maternas das comunidades do Uiramutã envolve, de maneira específica, a preservação e a transmissão dessas línguas às

novas gerações. A transmissão intergeracional da língua, ou seja, a passagem de saberes, valores e experiências entre gerações, como na educação, no seio familiar, é o que possibilita a manutenção da cultura, preservando valores, cosmologias, histórias tradicionais, significados sociais diversos etc.

Em segundo lugar, no que tange à educação e ao desenvolvimento cognitivo, o DCMEIII favorece o uso da língua materna, segundo a preferência dos pais, ao desenvolvimento global da linguagem, o que pode constituir uma boa base para o aprendizado e atenuar o efeito negativo provocado pela imposição prescritiva exclusiva do português no ambiente escolar.

Em linhas gerais, o DCMEIII propõe que o uso da língua materna favorece o aprendizado de outras línguas e reforça a autoeficácia dos falantes. Isso implica que, no universo indígena, o uso das línguas Macuxi, Patamona e Ingarikó permite que as crianças se familiarizem com os saberes e práticas tradicionais, uma vez que esses conhecimentos estão entrelaçados na relação entre a comunidade, a escola e a cultura. Uma língua bem estruturada favorece tanto a reflexão quanto a interação social.

Além disso, ensinar as línguas desde pequenas idades tem um efeito positivo na revitalização linguística: ao aprenderem a usar a língua em diferentes contextos, as crianças ampliam seu uso além do convívio familiar e cotidiano, fazendo com que ela passe a ser utilizada em escolas, na comunidade, na sociedade.

Registros indicam que as línguas Patamona e Macuxi têm um número reduzido de falantes, o que as torna vulneráveis. Educar desde a infância é uma forma de proteger-se da perda da língua.

Por fim, a inclusão dessas línguas no DCMEIII está em sintonia com as diretrizes de uma educação intercultural e diferenciada: a diversidade linguística; o reconhecimento da cultura indígena; práticas pedagógicas que dialogam com o universo social e cultural das crianças.

Portanto, é fundamental envolver as crianças Macuxi, Patamona e Ingarikó, desde os primeiros passos, por meio dos campos de experiência, para promover a identidade, assegurar os direitos de aprendizagem e manter a cultura das comunidades.

Com isso em mente, o DCMEIII parte da premissa de que a prática vai além da simples seleção de um método de ensino e aprendizagem que guie suas ações; é uma prática que possibilita atender às diversas necessidades dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó com os quais se está trabalhando.

Nesse aspecto, leva-se em conta a importância da oralidade e das diversas linguagens. A linguagem é uma conquista do homem, na medida em que este, por meio da escrita, organizou e deu distintos sinais gráficos para expressar e comunicar ações, pensamentos e emoções.

Quando a criança interage com adultos, com familiares, parentes e amigos, ela gradualmente e de maneira natural começa a incorporar a cultura ao seu cotidiano, através de histórias, objetos, utensílios domésticos, da língua falada, das brincadeiras, das interações, das maneiras de cumprimentar da comunicação etc.

A assimilação dos aspectos da cultura em que está inserida molda seu desenvolvimento linguístico, criando memória, atenção e conceitos. Quando começam a frequentar a escola, essas funções continuam a se desenvolver, evidenciando também a relevância da identidade cultural.

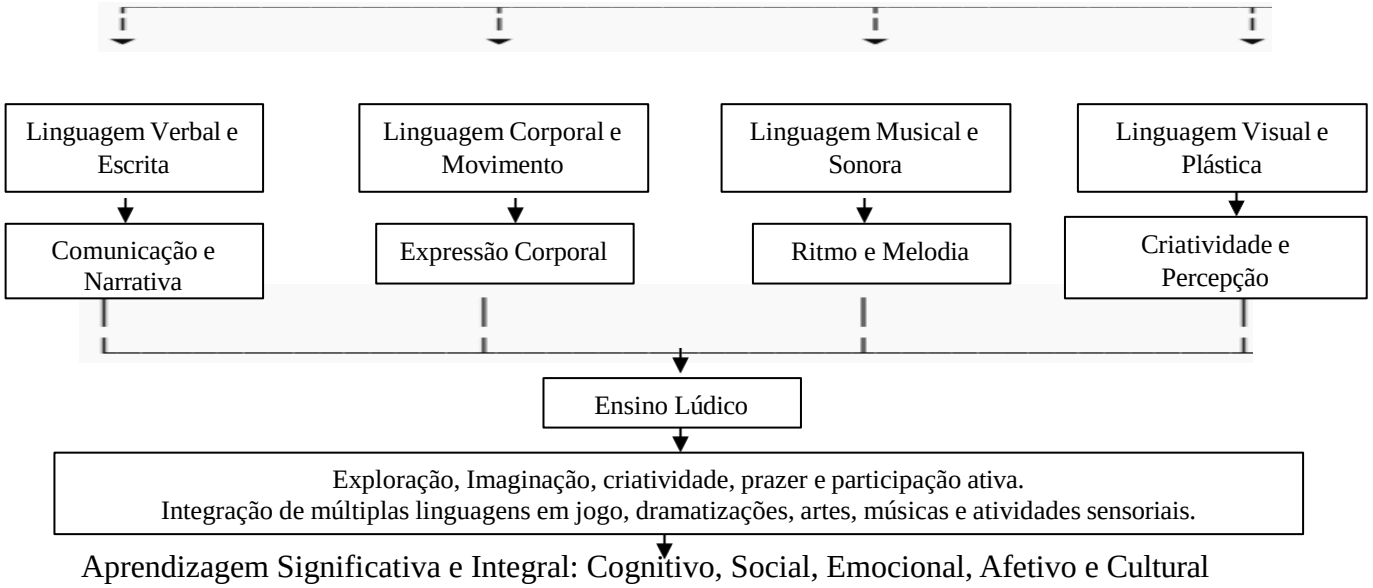
Assim, o ensino das línguas Macuxi, Patamona e Ingarikó se dá na prática oral, por meio de cantos, danças, práticas cotidianas potencializam suas vivencias e experiências no interagir e brincar.

Nas escolas indígena e em áreas de fronteira, é imprescindível que o processo de ensino leve em conta tanto a cultura quanto os conhecimentos que precisam ser transmitidos. Essa é uma das abordagens que podem ser adotadas no ensino das línguas maternas nas escolas indígenas de Uiramutã, uma vez que implica reconhecer que, na fase inicial de aprendizagem, a criança oriunda de uma sociedade predominantemente oral, já possui uma vasta gama de conhecimentos, conceitos e formas de expressão bem estabelecidas e desenvolvidas, incluindo: a comunicação gestual, a linguagem gráfica e a fala.

De maneira geral, a criança adquire as várias formas de linguagem de maneira prática, no dia a dia, dentro de seu círculo social, proveniente da sua família e da comunidade onde vive, através das experiências cotidianas, como na coleta de alimentos e sementes, na pesca, na caça, ao cuidar dos irmãos mais novos, convivendo em um ambiente coletivo, observando os animais e acompanhando os colegas, primos e irmãos nas brincadeiras que ocorrem nos rios, igarapés, na sua casa, nos espaços da comunidade, integrando-se nas atividades.

O DCMEIII enfatiza o aprendizado da língua materna de maneira lúdica, apreciando a cultura como uma forma de interagir com os costumes e a realidade local. Destaca-se que o ensino das línguas Macuxi, Patamona e Ingarikó em cada comunidade possui suas particularidades, sendo transmitido às crianças de acordo com a realidade local, e assim, construindo um papel importante no processo de aquisição de conhecimento.

Diagrama 5-Múltiplas Linguagens Criança: Sujeito Integral



A educação escolar indígena, para os povos, deve ter primazia sobre sua própria cultura e experiências, com um ensino direcionado à sua prática cotidiana.

Em especial, entre os povos indígenas, como está estabelecido e garantido na Constituição Federal de 1988. A cultura indígena é extremamente rica em saberes que poderiam ser utilizados como temas geradores para a educação em sala de aula.

Diante disso, será imprescindível que se façam adaptações, ajustes, criações e a adoção de novas metodologias de ensino, assim como a produção de materiais ou a utilização de recursos já disponíveis na prática, que contribuam para o aprendizado das crianças e que possibilitem a construção de uma didática própria. Isso deve levar em consideração o aproveitamento do conhecimento cotidiano que cada um já possui, além de preservar sua cultura, seus saberes e a oralidade, para que haja um compartilhamento de conhecimentos entre os saberes indígenas.

Nesse sentido, o DCMEIII menciona Kopenawa (2015) quando diz que “nossa língua fala com a floresta, com os nossos encantados. Dar aulas em nossa língua materna é, de fato, ensinar as crianças a ouvir a terra.”

O respeito à língua materna também cria vínculos familiares e comunitários, pois permite que as crianças interajam com os mais velhos, ouçam suas histórias e aprendam o conhecimento tradicional de maneira autêntica. O DCMEIII prioriza e sugere as seguintes práticas educativas com:

• Uso diário das línguas Macuxi, Patamona e Ingarikó nas atividades escolares (convocações, canções, histórias, jogos);

• Elaboração de recursos didáticos bilíngues com a ajuda da comunidade;

• Formação de professores das línguas maternas, tanto inicial quanto em aperfeiçoamento;

• Participação de idosos e familiares nas escolas para transmitir conhecimentos oralmente;

• Valorização dos ritmos de aprendizagem e de experiência com diferentes línguas (a materna, a portuguesa e outras, se existirem).

A Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural (2001) afirma que "toda pessoa tem direito à educação e formação na sua própria língua materna, sempre que possível", sustentando que a diversidade linguística constitui um patrimônio da humanidade.

Assim, o DCMEIII não só reconhece e valoriza a língua materna na Educação Infantil intercultural como um recurso didático, mas também como um compromisso ético, político e cultural com os direitos dos povos indígenas do Uiramutã, enfatizando que a escola deve ser um espaço de fortalecimento da identidade e não de apagamento.

Quadro 9 -Valorização da Língua Materna

Dimensão	Objetivo	Exemplos de Prática
Língua Materna	Identidade cultural, memória e tradição	Cantos, dramatizações, jogos, registro de palavras e narrativas
Língua Portuguesa	Comunicação, expressão, pensamento	Conversas, contação de histórias, registros cotidianos
Educação Intercultural	Integração e respeito às diversidades	Atividades bilíngues, valorização de saberes locais, projetos comunitários

10. OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA

Os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento são definidos como princípios organizados que auxiliam as crianças a terem oportunidades equitativas de vivenciar experiências relevantes em todas as áreas do desenvolvimento. Esses direitos devem ser entendidos e implementados em consonância com as particularidades culturais, linguísticas, históricas e territoriais dos povos indígenas, respeitando suas próprias formas de conhecimento e entendimento das crianças.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), "na Educação Infantil, as práticas pedagógicas devem oferecer experiências que promovam o bem-estar, acolhimento, segurança, interação e brincadeira, reconhecendo a criança como sujeito de direitos" (BRASIL, 2017, p. 38).

O DCRR (2019, p. 20) define que as práticas sociais, saberes e conhecimentos significativos e contextualmente perpassam por experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados, pois a formação pessoal e social não está dissociada da formação do mundo físico, natural e social (DCNEI, Art. 8º e 9º).

Outro aspecto que o DCRR (2019, p.20) enfatiza que os direitos de aprendizagem estão pautados na centralidade das crianças, através da atitude de acolhimento das singularidades dos bebês e das crianças e a criação de espaço para a constituição de culturas infantis definem a centralidade da criança. As diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades, presentes em sua vida, precisam ser contempladas nos projetos educacionais (DCNEI, Art.4º).

Os aspectos anteriormente citados embasam as relações pedagógicas, os cuidados, assim como os temas, as metodologias e proposições do DCMEII, que constituem o modo de

gestão dos grupos de crianças e da instituição, além da programação dos ambientes no dia a dia da unidade de Educação Infantil, ou seja, o seu currículo (BRASIL, 2016, p. 58).

No entanto, no que se refere à Educação Escolar Indígena, no DCMEII esses direitos estão estabelecidos com base nos princípios de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, consagrados na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB n.º 5/2012).

Para o DCMEII os seis Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, devem ser exercidos em contextos educacionais que valorizem o saber tradicional, as vivências culturais, os valores comunitários e as práticas dos povos indígenas.

Esses direitos devem interagir com os ensinamentos dos anciãos, pajés e lideranças comunitárias, bem como com o saber ancestral que é repassado no dia a dia das comunidades. Os direitos não podem ser extraídos dos livros dos brancos, eles precisam surgir das cachoeiras, dos rios, das serras, do modo que nossos ko'kós ensinam (Prof. Macuxi).

Esse conceito mostra que o crescimento infantil nas comunidades indígenas está intimamente ligado à natureza, ao coletivo e às suas tradições culturais cotidianas, demandando uma abordagem pedagógica que atenda às diversas maneiras de aprender e socializar desses grupos. O direito dos povos indígenas de estabelecer e gerenciar sistemas educacionais, bem como de receber educação em sua língua materna e de acordo com sua cultura, é garantido pela Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

O DCMEIII considera imprescindível que os Direitos de Aprendizagem conforme estabelecidos na Educação Infantil, são integrados à Língua Materna, formando um alicerce para o desenvolvimento completo das crianças.

Por meio dessa conexão, elas adquirem uma compreensão dessas culturas e aprendem a explorar, comunicar, expressar e interagir com o mundo a partir de sua identidade cultural, utilizando a linguagem como instrumento de comunicação para se tornarem vozes ativas no processo de aprendizagem e cidadania, implementados em colaboração com as comunidades, com a natureza entre pares. Isso significa considerar, tanto no planejamento quanto na prática cotidiana do brincar:

• A importância da oralidade e da narrativa tradicional como fundamento dos padrões de aprendizagem;

• Um respeito pelos tempos, ritmos e trajetórias particulares do desenvolvimento infantil em relação às tradições culturais de cada comunidade;

• Aceitação do jogo coletivo ao ar livre como uma forma válida de exploração, aprendizado e interação com a natureza;

• Aplicação da sabedoria e do conhecimento de anciãos, pajés e líderes nas escolas regulares das crianças.

O brincar é um direito natural, um campo significativo para o desenvolvimento da linguagem e social, além de ser um campo importante e privilegiado para o desenvolvimento sociocultural. Enquanto brincam, as crianças expressam, imaginam, criam e aprendem sobre o mundo ao seu redor em sua língua nativa. Atividades como rodas de conversa, contação de histórias, canto, dança e jogos coletivos favorecem a aprendizagem ativa, a cooperação, o respeito e a criação de laços comunitários na primeira infância.

Além disso, ajudam a desenvolver as habilidades de socialização das crianças e a consolidar os valores de cooperação, respeito e pertencimento à comunidade. Incorporar os domínios naturais e sociais enriquece a aprendizagem do vocabulário e do entendimento desse espaço, proporcionando às crianças uma forma de denominar, identificar e valorizar seu entorno em termos de linguagem e cultura. O processo educativo, além de contribuírem para a definição e a implementação de:

• **Direito ao desenvolvimento integral:** abrange o crescimento físico, emocional, social, cognitivo e linguístico em um ambiente que seja acolhedor, seguro e com relevância cultural;

• **Direito ao brincar:** reconhece o brincar como uma linguagem essencial para a expressão crítica, criatividade, socialização, descoberta e aprendizado;

• **Direito às interações e relações sociais:** as crianças devem ter o direito de participar de atividades sociais que lhes permitam desenvolver vínculos afetivos e experiências compartilhadas com adultos e outras crianças;

• **Direito à saúde:** assegurando saúde e um ambiente propício para o bem-estar físico e mental, incluindo alimentação, descanso e higiene;

• **Direito à proteção:** assegura que cada pessoa seja tratada e resguardada como um indivíduo seguro e saudável, garantindo a todos cuidado e segurança;

• **Direito a ser protegido** de qualquer tipo de violência, seja ela física, psicológica ou cultural.

• **Direito de Aprender** e se desenvolver plenamente, em todas as dimensões (cognitiva, física, emocional, social e cultural).

• **Direito de ter acesso a experiências** educativas significativas e inclusivas, respeitando sua individualidade, ritmo e interesses.

• Direito de participar ativamente de sua educação, exercendo autonomia, protagonismo e expressão.

Os Princípios Fundamentais pautam a:

a) Universalidade: Todos os bebês e crianças têm direito a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, independentemente de classe social, gênero, etnia ou condição física e cognitiva.

b) Integralidade: O desenvolvimento infantil deve considerar as dimensões física, cognitiva, social, emocional e cultural, promovendo uma educação integral.

c) Protagonismo infantil: A criança é vista como sujeito ativo, capaz de participar de decisões, explorar e construir significados, em consonância com a perspectiva da Sociologia da Infância (Corsaro, 2005).

d) Respeito à diversidade: Os contextos culturais, linguísticos e comunitários das crianças devem ser valorizados e incorporados ao currículo, promovendo educação intercultural.

Quanto as garantias legais e pedagógicas:

a) **Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989):** Direito à educação, à proteção, à brincadeira e à participação.

b) **Constituição Federal Brasileira (1988):** Educação como direito fundamental, com atenção à infância.

c) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996):** Educação infantil como etapa inicial da educação básica, com atenção a cuidados e aprendizagens.

d) **BNCC – Educação Infantil (2017):** Definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, articulando, cuidado, brincadeira, cultura, linguagem, identidade e participação.

Garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil implica:

a) Planejamento de experiências educativas significativas, diversificadas e inclusivas.

b) Observação contínua das crianças para respeitar ritmos, interesses e necessidades individuais.

c) Promoção de interações com professores, pares, brinquedos, ambiente e comunidade, favorecendo aprendizagem integral.

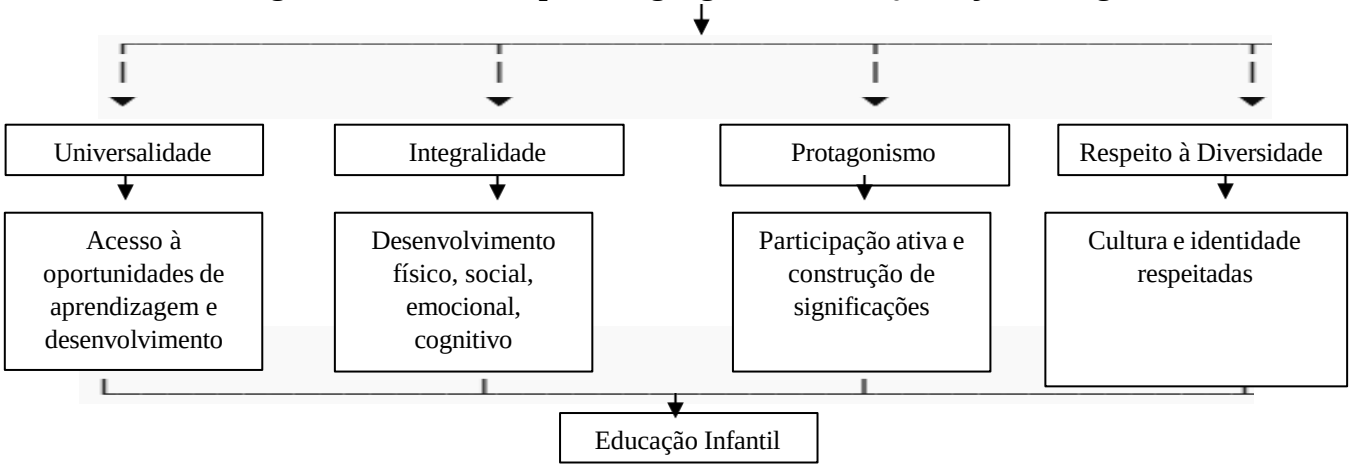
d) Formação continuada de professores, valorizando o conhecimento pedagógico e a sensibilidade à diversidade.

Quadro 10 - dos Princípios do Direitos de Aprendizagem

Princípio / Direito	Objetivo	Exemplos de Prática
Universalidade	Acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento	Inclusão de todas as crianças, independentes de gênero, etnia ou condição
Integralidade	Desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional	Atividades motoras, brincadeiras, projetos culturais e sociais
Protagonismo infantil	Participação ativa e construção de significados	Decisão sobre brincadeiras, expressão de ideias, exploração do ambiente
Respeito à diversidade	Valorização de culturas, línguas e experiências individuais	Atividades interculturais, valorização da língua materna e indígena, respeito às diferenças

Nesse contexto, o DCMEIII representa a reafirmação do nosso compromisso com uma abordagem integral da educação, que seja inclusiva e promova encontros significativos para as crianças, respeitando-as como sujeitos de direitos, cultura e conhecimento. Além disso, deve ser fundamentada na educação da diversidade étnica, linguística e cultural dos povos pertencentes ao município.

Diagrama 6 - das Múltiplas Linguagens da Criança: Sujeito Integral



Garantia de cuidado, brincadeira, aprendizagem e cultura respeitando ritmos e interesses individuais, promoção e desenvolvimento integral

Quanto as relações da língua materna com os direitos de aprendizagem e os campos de experiências são fundamentais para garantir que todas as crianças do município de Uiramutã tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas culturas e línguas maternas.

A esse respeito, Xakriabá (2019) afirma: “nossos modos de aprender não cabem nas quatro paredes da escola; a terra é nosso primeiro livro e os nossos velhos são os melhores professores”.

Assim, defender a promoção da língua materna é garantir que possam crescer com dignidade, identidade e pertencimento, em uma educação que respeite e fortaleça os saberes ancestrais e os sonhos das novas gerações.

Para que os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se sejam efetivamente garantidos às crianças indígenas na Educação Infantil, é essencial que as práticas pedagógicas estejam ancoradas nos saberes e modos de vida tradicionais das comunidades. A seguir, alguns exemplos dessas práticas desenvolvidas pautadas nos preceitos nos direitos de aprendizagem o DCMEII recomenda às escolas municipais do Uiramutã as práticas do:

1. **Conviver:** Vivências coletivas com os mais velhos da comunidade, através das atividades de escuta de narrativas orais com os anciãos, realizadas ao redor da fogueira ou em rodas de conversa sob a maloca, fortalecem vínculos intergeracionais e a construção da identidade étnica das crianças. Esse convívio contribui para o sentimento de pertencimento e o respeito às autoridades comunitárias.

Interagir com outras crianças e adultos, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças culturais e linguísticas, de acordo com a sua faixa etária, respeitando o limite, o espaço e a realidade de cada comunidade. A convivência entre pais e filhos, quando alguns ensinamentos são repassados a eles, com respeito, com diálogos com outras crianças e adultos e a troca de experiência. Ex.: na hora de pegar o lanche na copa da escola, na hora da chamada, em roda de conversa, ensinamentos dos artesanatos, jamaxim, peneira, tipiti, darruana entre outros, vivenciando os saberes e a oralidade.

O DCMEIII considera que o direito a conviver, promove a vivência entre pares, uns com os outros, de acordo com a faixa etária, respeitando o limite, o espaço e a realidade de cada comunidade. A convivência entre crianças, crianças e os mais velhos, pais e filhos quando os ensinamentos como ensina a anciã do povo Ingarikó: “As histórias dos nossos avós não são só passadas, são ensinamentos vivos” (ISA, 2022).

2. Brincar: As crianças brincam de acordo com as brincadeiras que sabem ou aprendem com as outras, explorar a criatividade das brincadeiras de cada etnia, promovendo o desenvolvimento da linguagem e a expressão cultural, através de rodinhas, cabo de guerra, arco e flecha, flechada, arrancar mandioca, peteca com caroço de buriti e jenipapo, brincar de baladeira, fazer casinha com toras, arremesso de lanças, acertar o alvo. Deixar a criança livre para usar a sua imaginação para cada brincadeira. Jogos como a corrida com tronco, a pescaria com armadilhas feitas pelas crianças ou brincadeiras de imitação de animais da floresta são práticas que articulam movimento, expressão e tradição. Além disso, fortalecem a coordenação motora, a imaginação e a socialização.

3. Participar: Envolvimento das crianças nas atividades comunitárias desde pequenas, participando ativamente das atividades do cotidiano, como colher frutas, acompanhar os rituais, cuidar dos irmãos menores ou ajudar na preparação de alimentos. Integrar essas práticas à rotina escolar valoriza o papel ativo da criança na comunidade e reafirma a pedagogia do pertencimento.

As crianças participam diariamente com autonomia e autoconfiança na hora de cada atividade, nos trabalhos feitos pelos pais e assim aprendem acompanhar os pais quando vão para a roça, os meninos por exemplo têm enxada pequena, as meninas ajudam a arrancar e raspar mandioca. Ser ouvida e ter suas opiniões consideradas, especialmente em atividades que envolvam sua cultura e língua materna, como na dança do areruia, rodas de histórias e conversas, momentos de escuta e canto.

4. Explorar: As crianças são exploradoras em sua natureza, elas têm curiosidade imensa de aprender, observar, investigar, vão aprendendo no seu dia a dia, de descobrir o mundo ao seu redor, pegando tanajura, por mais que as saúvas mordem, ficam muito felizes, quando consegue pegar, utilizando sua língua materna como ferramenta de comunicação e aprendizado. Na construção de brinquedos e jogos, no trançado com jacitara para produção de

peneiras, tipiti e abano, no manuseio da fibra de buriti através das cestarias, artesanatos, tangas, com a palha de buriti explora também o trançado da darruana e com as sementes brincos, colares, anéis pulseiras e trajes.

As Caminhadas pedagógicas pela comunidade denominadas como “trilhas do saber” envolvem saídas com os professores, pais e lideranças para que as crianças aprendam sobre plantas medicinais, trilhas de animais, nomes dos rios, significados de pedras, entre outros conhecimentos. Essa prática reforça o direito de explorar o mundo natural com curiosidade e encantamento, como destaca a BNCC (BRASIL, 2017).

5. **Expressar:** Produção de desenhos e narrativas em língua materna, as escolas podem trabalhar com bilinguismo incentivando as crianças a desenhar e contar pequenas histórias na sua língua indígena, registrando o que aprenderam com os mais velhos ou o que vivenciaram em brincadeiras. Isso valoriza a expressividade individual e a continuidade da língua materna, conforme defendido nas diretrizes da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012).

Comunicar-se de diversas formas, incluindo a língua materna, para expressar sentimentos, ideias e conhecimentos. A convivência com a natureza, a liberdade de ser criança e a colaboração com o mundo, na vivência com o brincar na areia, fazer arte com os galhos de arvores.

6. **Conhecer-se:** Círculos de identidade e cantos tradicionais por meio das rodas em que as crianças falam sobre suas famílias, seu povo, seu nome tradicional e aprendem cantos e danças de sua etnia ajudam a fortalecer a autoestima e a consciência de identidade cultural. Essas atividades desenvolvem o direito ao autoconhecimento e o reconhecimento étnico. Desenvolvendo uma identidade positiva, reconhecendo e valorizando sua cultura e língua materna. Reconhecer-se como sujeito pertencente a um povo, uma cultura e uma língua, desenvolvendo autoestima e valorização da própria identidade étnica.

Dito isso, o DCMEIII reforça a importância de uma abordagem intercultural e multilíngue, especialmente em contextos em que há diversidade linguística e cultural. Ele destaca a necessidade de:

*__Valorização da Cultura Local:__ Integrar ao currículo os elementos culturais, simbólicos e linguísticos das comunidades indígenas, promovendo a continuidade dos saberes tradicionais.

*__Participação Comunitária:__ Envolver pais, avós, anciãos e lideranças nas ações educativas, fortalecendo o diálogo entre escola e comunidade e garantindo a transmissão dos conhecimentos ancestrais.

__*Formação de Educadores__: Assegurar a formação continuada de professores para o trabalho com a diversidade linguística e cultural, reconhecendo a língua materna como instrumento de ensino e aprendizagem.

A integração dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências com a língua materna e a interculturalidade é essencial para uma educação infantil inclusiva e respeitosa. O DCMEIII ao valorizar e promover a língua materna e a cultura das crianças, contribuímos para o desenvolvimento de identidades positivas e para a preservação das tradições culturais.

Essas práticas pedagógicas refletem uma abordagem que vai além do conteúdo escolar: elas reconhecem a criança indígena como sujeito integral, que aprende com o corpo, com a natureza, com o coletivo e com os saberes ancestrais. No Uiramutã, essas experiências ganham ainda mais relevância por estarem inseridas em um território onde a vida comunitária e os modos de ser tradicionais ainda resistem e florescem.

Ao valorizar tais práticas, a escola indígena se fortalece como um espaço de afirmação cultural, de cuidado e de formação integral, em consonância com os direitos fundamentais das crianças e com os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil.

As práticas pedagógicas descritas expressam uma concepção de criança como sujeito integral, que aprende com o corpo, com a natureza, com o coletivo e com os saberes dos antepassados. Para o DCMEIII, essas experiências são fundamentais, pois refletem um modo de viver em que a vida comunitária, a espiritualidade e a tradição permanecem como pilares da existência.

O DCMEIII ao integrar os Direitos de Aprendizagem, os Campos de Experiências e a Língua Materna, a escola indígena reafirma-se como espaço de afirmação cultural, de cuidado e de formação integral, comprometida com os princípios éticos, políticos e estéticos da Educação Infantil e com o fortalecimento dos saberes e identidades dos povos indígenas de Uiramutã.

11. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: FUNDAMENTOS, INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA E VALORIZAÇÃO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS INFANTIS

O DCMEIII fundamenta-se nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e nas Diretrizes para a Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CEB nº 5/2012). Essa base legal se articula às realidades culturais, linguísticas, ancestrais e territoriais das comunidades indígenas do município, garantindo o direito das crianças à infância, à identidade cultural, à língua materna e ao brincar como formas de aprender e viver em coletividade.

Os Campos de Experiência configuram-se, nesse contexto, como uma proposta de organização curricular que reconhece as crianças do Uiramutã como sujeitos de direitos, pertencentes a coletivos e portadores de saberes próprios. Essa concepção rompe com o modelo fragmentado de escolarização e valoriza o modo de aprender pela experiência, pela oralidade, pela convivência comunitária e pelo contato com a natureza.

A criança é compreendida como protagonista de seu desenvolvimento, produtora de cultura e agente ativo na construção de conhecimentos. Conforme Cohn (2005), toda criança é também produtora de cultura. Nas comunidades indígenas, isso se amplia, pois, as crianças participam da transmissão e recriação de saberes ancestrais, por meio das histórias, cantos, rituais, brincadeiras, observações da floresta, da roça e do cotidiano da comunidade.

Neste sentido, o DCMEIII reconhece e valoriza as múltiplas linguagens como formas legítimas de expressão, comunicação e pensamento. Desenho, pintura, canto, dança,

dramatização, corpo, gesto, contação de histórias, língua materna, grafismos e brincadeiras tradicionais são meios pelos quais as crianças expressam sua visão de mundo e aprendem em relação com o território, com os seres e com os saberes da comunidade.

Quanto a intencionalidade pedagógica o DCMEIII considera como princípio que orienta o fazer docente, garantindo que cada experiência vivida pela criança: nas brincadeiras, nos cuidados, nas refeições, nas conversas ou nos momentos comunitários, seja uma oportunidade educativa significativa. O educador atua como mediador e aprendiz, exercendo uma escuta sensível às crianças, às famílias e aos mais velhos (anciãos e pajés), que são também fontes de conhecimento e referência de sabedoria ancestral.

Cabe ao docente indígena ou não indígena articular saberes tradicionais e conhecimentos contemporâneos, construindo pontes entre culturas e fortalecendo a identidade das crianças, em diálogo com os princípios da interculturalidade e da sustentabilidade.

11.1 Princípios e Eixos Norteadores:

O DCMEIII pauta-se nos seguintes princípios:

- **Interculturalidade:** diálogo e respeito entre os diferentes modos de ser, viver e conhecer, valorizando as línguas e culturas indígenas locais.
- **Territorialidade e sustentabilidade:** reconhecimento do território como espaço educativo, fonte de vida e identidade, promovendo o cuidado com a natureza e a convivência harmônica com todos os seres.
- **Oralidade e ancestralidade:** valorização das narrativas, histórias, cantos e tradições orais transmitidas pelos mais velhos, como fundamento do conhecimento.
- **Brincadeira e convivência comunitária:** a brincadeira como direito e prática social que fortalece vínculos afetivos e culturais.
- **Pluralidade linguística e cultural:** promoção do bilinguismo e da diversidade de expressões culturais presentes nas comunidades.
- **Direito à infância:** respeito ao tempo próprio da criança indígena, ao brincar livre e à aprendizagem pela experiência.

Os eixos norteadores do trabalho pedagógico são:

1. **As interações:** como forma de construção de vínculos, de trocas culturais e de pertencimento comunitário.

2. **As brincadeiras:** como linguagem central da infância, meio de expressão, experimentação e aprendizagem.

3. **A cultura e o território:** como espaços vivos de conhecimento, onde se aprendem valores, tradições e práticas de sustentabilidade.

4. **A oralidade e as narrativas tradicionais:** como meios de preservação e reinvenção dos saberes ancestrais.

5. **A vivência coletiva e o respeito à diversidade:** fortalecendo a identidade e o diálogo entre culturas.

12. OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL: SABERES TRADICIONAIS COTIDIANOS E A LÍNGUA MATERNA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe os Campos de Experiências como organizadores do currículo da Educação Infantil, reconhecendo a criança como sujeito de direitos que aprende nas interações, nas brincadeiras e nas múltiplas linguagens. No contexto intercultural e indígena, esses campos adquirem sentidos ampliados, ao se entrelaçarem com os saberes ancestrais, a oralidade, a vida comunitária, os rituais e os modos próprios de viver e aprender.

Os eixos estruturantes as interações e brincadeiras, reconhecem as crianças como cidadãs desde o nascimento, com direito à infância, à cultura e à educação" (BRASIL, 2017, p. 38).

Entretanto, nas comunidades, tais práticas precisam dialogar com os territórios de saberes tradicionais, respeitando as formas próprias de transmissão do conhecimento e as cosmovisões dos povos originários.

Dito isso, o DCMEIII organiza o currículo da Educação Infantil em torno de cinco dimensões essenciais para o desenvolvimento integral da criança: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala pensamento e imaginação; espaços, tempos quantidades relações e transformações. Estes campos têm a função de

garantir que a criança tenha acesso a uma educação que reconheça seus direitos, respeite sua cultura e possibilite a construção do conhecimento em contextos significativos.

Quando os Campos de Experiências são ativados em contextos interculturais e indígenas, sua relevância e complexidade se ampliam, especialmente ao considerar o uso e a valorização da língua materna como um elemento fundamental para o aprendizado e o desenvolvimento cultural das crianças. A língua materna é, antes de tudo, a primeira e principal ferramenta que conecta a criança à sua comunidade, às suas tradições e ao seu modo de interpretar o mundo.

A experiência linguística na língua originária está intrinsecamente ligada aos cinco Campos de Experiências e à forma como as crianças percebem e interagem com o mundo. No campo **"Escuta, fala, pensamento e imaginação"**, por exemplo, a língua materna é o canal pelo qual se transmite as histórias ancestrais, os mitos de criação, as canções e os saberes tradicionais. Segundo Oliveira e Pantoja (2010),

> "a língua materna é o veículo primordial para a transmissão dos saberes tradicionais e da identidade cultural indígena, sendo fundamental que a Educação Infantil promova a vivência da criança nessa língua para que o processo de aprendizagem seja efetivo e respeitoso à sua cultura." (Oliveira e Pantoja, 2010)

Neste sentido, a oralidade é central na educação indígena. Histórias dos antepassados e da comunidade, mitos da criação e contação de causos fortalecem a linguagem e o pensamento simbólico, haja vista que a tradição oral indígena é uma pedagogia de escuta e respeito à palavra do outro" (Luciano Baniwa, 2014).

O DCMEIII orienta como exemplo prático a promoção dos cantos, dos mitos, lendas e narrativas as crianças ouvindo histórias contadas pelos anciãos e sábios da língua materna e depois recontando com desenhos ou dramatizações.

O contato com a língua materna não se restringe ao aprendizado da fala, mas envolve a escuta atenta, o reconhecimento dos sentidos simbólicos, a participação nas narrativas coletivas e o desenvolvimento do pensamento simbólico e criativo, essenciais para o processo educativo. Essa vivência favorece a construção de uma identidade sólida, permitindo que o "eu" da criança se reconheça na história e na cultura do seu povo, tema central do campo "O eu, o outro e o nós".

O campo "O eu, o outro e o nós" favorece a construção da identidade e do pertencimento. Na escola, ele pode ser explorado por meio de narrativas de origem, cantos

tradicionais, danças, nomes próprios na língua, e da convivência com os mais velhos da comunidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento comunitário, o respeito aos mais velhos e a convivência harmoniosa entre as pessoas e os seres da natureza. O DCMEIII traz,

como exemplo as rodas de conversa em que as crianças dizem seus nomes tradicionais e os nomes dos seus avós, localizando sua origem no grupo étnico.

No âmbito da Educação Escolar Indígena, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 reforça esse compromisso, afirmando que "a escola indígena deve assegurar o uso da língua materna como língua de instrução, garantindo que as crianças tenham contato pleno com sua cultura e seus saberes ancestrais desde a primeira infância".

Esse direito linguístico tem efeito direto na qualidade da aprendizagem e na autoestima das crianças indígenas, pois evita o afastamento cultural e o silenciamento das vozes originárias.

Além disso, a língua materna está ligada aos outros Campos de Experiências, pois a linguagem oral é acompanhada de expressões corporais, gestos, cantos, pinturas e símbolos que se manifestam no campo "**Corpo, gestos e movimentos**" e "**Traços, sons, cores e formas**".

Em **campo corpo, gestos e movimentos** é linguagem ancestral dialoga com o campo através do corpo, pois, "[...]o indígena aprende com o fazer, com o experimentar coletivo e com a vivência do território" (Krenak, 2020).

O DCMEIII reconhece o corpo como linguagem cultural, ancestral e expressiva, presente nas danças como o parixara, tukui, ximidin durante atividades rituais ou festas na escola., nas caçadas, nas pescarias e nas brincadeiras tradicionais.

Por exemplo, as danças tradicionais, os rituais e as brincadeiras com o arco e flecha, o trançado de fibras, e o plantio em mutirão, são práticas corporais que articulam movimento, cultura e identidade utilizam a língua nativa como forma de comando e comunicação são experiências integradoras que desenvolvem o corpo, a emoção e a sociabilidade da criança.

Para o campo **traços, sons, cores e formas** no DCMEIII dialoga diretamente com as expressões artísticas, como o grafismo corporal, a pinturas corporais com urucum e jenipapo, a música com instrumentos artesanais, expressões estéticas da cultura local e a oralidade cantada. Isso permite que a criança se expresse com a ancestralidade de seu povo por meio de oficinas de pintura com grafismos tradicionais acompanhadas de histórias sobre seus significados.

No campo **“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”,** compreende os saberes matemáticos, ambientais e temporais próprios da cultura, a partir da observação da natureza, dos ciclos lunares, das roças e do cotidiano. Esse campo está relacionado à observação do mundo natural, à noção de tempo cíclico (ligado às fases da lua, estações e rituais), e ao modo como os povos organizam o espaço e as relações. O DCMEIII apresenta como exemplo prático a contagem de sementes plantadas, medição de percursos entre casas, malocão, trilhas das roças e igarapés, identificação dos ciclos da lua e seu impacto na agricultura tradicional.

Nesse sentido, o DCMEIII compreende que a língua materna é vital na aprendizagem das crianças para compreensão dos ciclos da natureza, das estações do ano, do tempo ritual e dos relacionamentos comunitários, uma vez que muitos desses conceitos são profundamente ligados à cultura e dificilmente traduzidos com a mesma riqueza para o português.

A valorização da língua materna, portanto, não é apenas uma questão de política linguística, mas uma prática pedagógica essencial para que a Educação Infantil seja realmente intercultural, respeitosa e eficaz. Conforme destacado por Barbosa (2008), “O cotidiano na Educação Infantil deve acolher a diversidade linguística e cultural como riqueza, pois toda criança fala com o corpo, com os olhos, com os gestos e com a língua que a comunidade lhe ensina.”

O experienciar na língua materna, aliado aos Campos de Experiências, contribui para o fortalecimento da identidade cultural, para a preservação da memória coletiva e para a construção de um projeto de educação que valorize a diversidade dos povos.

A abordagem dos Campos de Experiência, quando integrada à cosmovisão indígena, possibilita uma educação que respeita os saberes locais, os direitos das crianças e a diversidade cultural. No Uiramutã, território multiétnico de Roraima, essa integração fortalece a construção de uma Educação Infantil intercultural, bilíngue e enraizada nas práticas da comunidade.

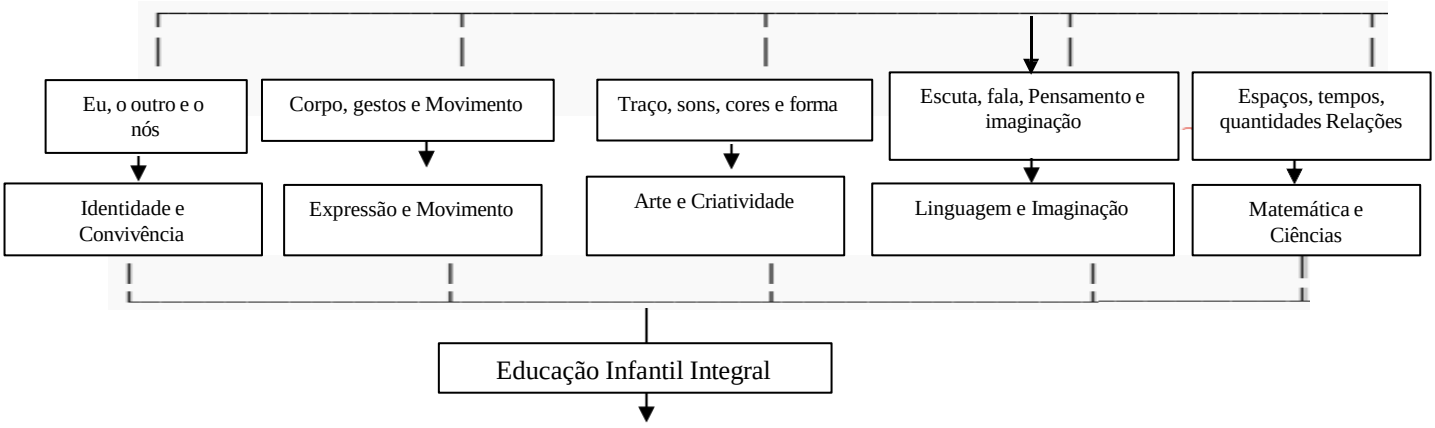
Dito isso, o DCMEIII articula os Campos de Experiência aos princípios e eixos norteadores da Educação Infantil Intercultural Indígena de Uiramutã, tendo como propósito promover o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, em todas as suas dimensões: física, afetiva, cognitiva, espiritual, estética, linguística, ética e sociocultural.

O DCMEIII orienta também que o trabalho pedagógico deve garantir o protagonismo infantil, o fortalecimento da identidade étnica e cultural, a participação das famílias e dos sábios da comunidade, e a construção de um ambiente educativo que reflita a cultura, a língua

e os valores de cada povo indígena, haja vista que: “A escola indígena deve ter como princípio o respeito às culturas locais e à construção de um currículo próprio, que reflita as práticas, os conhecimentos e os projetos dos povos indígenas” (BRASIL, 1998, p. 28).

Por fim, é fundamental que as escolas e os docentes recebam formação adequada e tenham recursos pedagógicos bilíngues e interculturais para promover esse experienciar, garantindo o direito das crianças indígenas à sua língua e cultura desde os primeiros anos da vida escolar.

Diagrama 7 - Integrado dos Campos de Experiências da Criança: Sujeito Integral



Desenvolvimento Cognitivo, Social, Emocional, Cultural e Motor

Quadro 11 - Campos de Experiências

Campo de Experiência	Objetivo	Exemplos de Atividades
Eu, o Outro e o Nós	Identidade, convivência, autonomia.	Jogos cooperativos, rodas de conversa, contação de histórias.
Corpo, Gestos e Movimentos	Expressão corporal, coordenação.	Dança, brincadeiras motoras, dramatizações.
Traços, Sons, Cores e Formas	Linguagens artísticas e sensoriais.	Artes visuais, música, colagem, pintura.
Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Linguagem, raciocínio e imaginação.	Contação de histórias, debates, atividades de faz-de-conta.
Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Conhecimento matemático, científico e do mundo.	Experimentos, jogos de lógica, exploração da natureza.

12.1 Campos de Experiências e a Língua Materna

A Educação Infantil, ao organizar-se a partir dos Campos de Experiências da BNCC (2017), deve articular de forma intencional a valorização da língua materna como eixo central para o desenvolvimento integral da criança, promovendo não apenas o aprendizado linguístico, mas também a preservação cultural e a construção identitária.

A língua materna é o primeiro instrumento de comunicação e pensamento da criança, sendo veículo de expressão de sentimentos, ideias e conhecimentos culturais. A valorização da língua materna:

- Fortalece identidade e autoestima;
- Constrói vínculos afetivos e sociais;
- Favorece a aquisição de outras linguagens e conteúdos escolares.

12.1.1 Integração da língua materna nos Campos de Experiências

a) Eu, o Outro e o Nós

- Uso da língua materna para expressar sentimentos, pensamentos e opiniões.
- Comunicação com pares e professores, valorizando interações e convivência intercultural.

b) Corpo, Gestos e Movimentos

- Instruções e cantos em língua materna durante atividades corporais.
- Dramatizações que combinam movimento e linguagem oral.

c) Traços, Sons, Cores e Formas

- Produção de histórias, desenhos, músicas e dramatizações na língua materna, promovendo expressão artística e criatividade.

d) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

- Contação de histórias, leitura compartilhada e conversas em língua materna, fortalecendo compreensão e expressão.

- Desenvolvimento de pensamento crítico e imaginação a partir de experiências linguísticas significativas.

e) Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

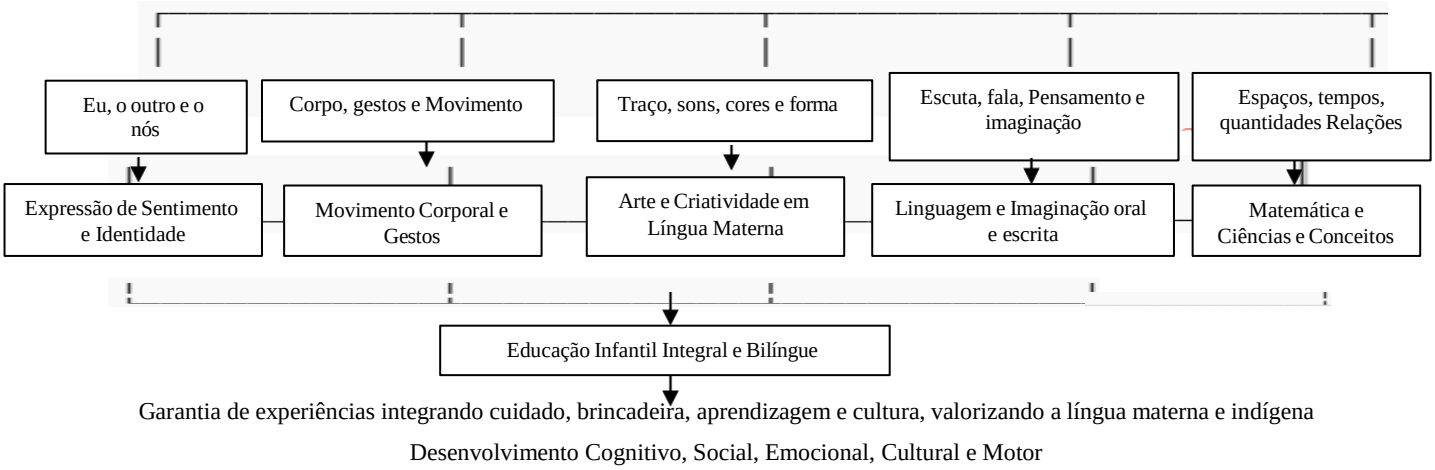
- Exploração de conceitos matemáticos, científicos e espaciais integrados à língua materna, facilitando compreensão e construção de significados.

12.1.2 Benefícios pedagógicos

- **Cognitivos**: Facilita compreensão de conceitos e aprendizagem de novas linguagens.
- **Sociais**: Fortalece vínculos, cooperação e respeito à diversidade cultural.
- **Afetivos**: Promove autoestima e sentimento de pertencimento.
- **Culturais**: Preserva saberes, tradições e identidade cultural da comunidade.

Articular os Campos de Experiências à valorização da língua materna é um princípio ético, pedagógico e intercultural. A escola deve ser espaço de respeito à diversidade linguística, promovendo experiências significativas que favoreçam a aprendizagem integral, o cuidado, a brincadeira e a construção identitária da criança.

Diagrama 8 - Campos de Experiências da Criança: Sujeito Integral



12.1.3 Algumas Sugestões de Atividades

a) Jardim de Palavras

Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Direito de Aprendizagem: Explorar

Descrição: Criar um jardim com plantas nativas da cultura indígena. As crianças plantam, cuidam e observam o crescimento das plantas, aprendendo os nomes e usos tradicionais na língua materna. Podem criar etiquetas com os nomes das plantas em sua língua indígena e em português. (Aqui eu pensei as crianças plantando o algodão. Sei que vai demorar, mas, as outras crianças terão algodão para trabalhar a rede de algodão)

b) Mapa Cultural

Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós

Direito de Aprendizagem: Conhecer-se

Descrição: Confeccionar um mapa da comunidade ou da região, destacando locais importantes para a cultura indígena, como rios, montanhas, comunidade e locais sagrados. As crianças aprendem os nomes desses lugares na língua materna e discutem sua importância cultural.

c) Diário de Natureza

Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Direito de Aprendizagem: Expressar

Descrição: As crianças mantêm um diário onde registram suas observações da natureza em sua língua materna. Podem desenhar plantas, animais e fenômenos naturais, e escrever ou ditar descrições sobre o que veem e aprendem.

d) Feira Cultural

Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas

Direito de Aprendizagem: Participar

Descrição: Organizar uma feira onde as crianças apresentam artesanatos, músicas, danças e comidas tradicionais de sua cultura indígena. Elas podem explicar os significados e processos de criação em sua língua materna, promovendo o intercâmbio cultural com outras crianças e famílias.

e) Contação de Histórias com Dramatização

Campo de Experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

Direito de Aprendizagem: Brincar

Descrição: As crianças escolhem uma história ou lenda tradicional e a dramatizam, utilizando a língua materna para os diálogos. Podem criar figurinos e cenários com materiais naturais, reforçando a conexão com a cultura e a língua.

f) Caixa de Memórias

Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós

Direito de Aprendizagem: Conhecer-se

Descrição: Cada criança traz objetos que representam sua cultura e história familiar, como fotos, artesanatos ou utensílios. Elas compartilham as histórias desses objetos em sua língua materna, promovendo o respeito e a valorização das diferentes culturas presentes no grupo.

g) Laboratório de Sons

Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas

Direito de Aprendizagem: Explorar

Descrição: As crianças exploram sons da natureza e instrumentos musicais tradicionais. Podem gravar sons de pássaros, água corrente e outros elementos naturais, e criar músicas utilizando instrumentos como tambores e flautas. Aprendem os nomes dos sons e instrumentos na língua materna.

h) Receitas da Vovó

Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Direito de Aprendizagem: Participar

Descrição: Convidar avós ou anciãos da comunidade para ensinar receitas tradicionais. As crianças ajudam no preparo dos alimentos, aprendendo os nomes dos ingredientes e os passos da receita na língua materna. Podem criar um livro de receitas ilustrado com as receitas aprendidas.

i) Roda de Cantigas

Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos

Direito de Aprendizagem: Brincar

Descrição: Realizar rodas de cantigas tradicionais, onde as crianças cantam e dançam músicas em sua língua materna. Podem aprender sobre o significado das letras e os contextos em que as músicas são tradicionalmente cantadas.

j) Exploração Sensorial

Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos

Direito de Aprendizagem: Explorar

Descrição: Criar estações sensoriais com materiais naturais, como folhas, sementes, pedras e água. As crianças exploram as texturas, cheiros e sons, descrevendo suas sensações na língua materna. Esta atividade promove o desenvolvimento sensorial e o vocabulário.

k) Contação de Histórias Bilíngues

Descrição

Histórias Tradicionais: Utilize histórias tradicionais da cultura indígena local, contadas tanto na língua indígena quanto em português. Isso não só ajuda a preservar a língua e a cultura, mas também promove o bilinguismo.

Participação Comunitária: Convidar anciãos, professores aposentados ou contadores de histórias da comunidade para narrar essas histórias, proporcionando uma conexão direta com a cultura e os saberes locais.

Benefícios

Valorização Cultural: As crianças se sentem valorizadas ao ouvir histórias de sua própria cultura.

Desenvolvimento Linguístico: A exposição a ambas as línguas fortalece as habilidades linguísticas das crianças.

12.2 Contação de Histórias Bilíngues na Educação Infantil

A contação de histórias é uma prática pedagógica fundamental na Educação Infantil, pois contribui para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da criatividade, do pensamento crítico e da construção identitária. Quando realizada de forma bilíngue, especialmente em contextos interculturais, ela também se torna um instrumento de

valorização da língua materna e da diversidade cultural, promovendo aprendizagem significativa e inclusão.

A prática da contação de histórias em duas línguas, geralmente a língua materna da criança e o idioma oficial da escola, oferece múltiplos benefícios:

- **Desenvolvimento linguístico**: amplia o vocabulário, melhora a compreensão oral e incentiva a expressão verbal em ambas as línguas.
- **Valorização da identidade cultural**: reconhece e respeita a língua materna, fortalecendo vínculos afetivos e senso de pertencimento.
- **Promoção da interculturalidade**: favorece o diálogo entre diferentes culturas, promovendo respeito e empatia.
- **Estimulação cognitiva e imaginativa**: as crianças constroem significados, compreendem narrativas e desenvolvem pensamento simbólico e crítico.

12.3 Estratégias pedagógicas para contação de histórias bilíngues

a) Escolha da história

- Preferir narrativas significativas para a comunidade e que contenham elementos culturais da língua materna.
- Histórias que permitam exploração de sons, rimas, gestos e dramatizações.

b) Uso simultâneo das línguas

- Alternar trechos em língua materna e língua oficial, garantindo compreensão e exposição a ambas.
- Incentivar a participação das crianças para recontar partes da história em sua língua materna.

c) Recursos complementares

- Utilizar imagens, fantoches, música e objetos culturais que reforcem a narrativa.
- Promover interações e dramatizações que integrem corpo, fala e expressão artística.

d) Integração aos Campos de Experiências

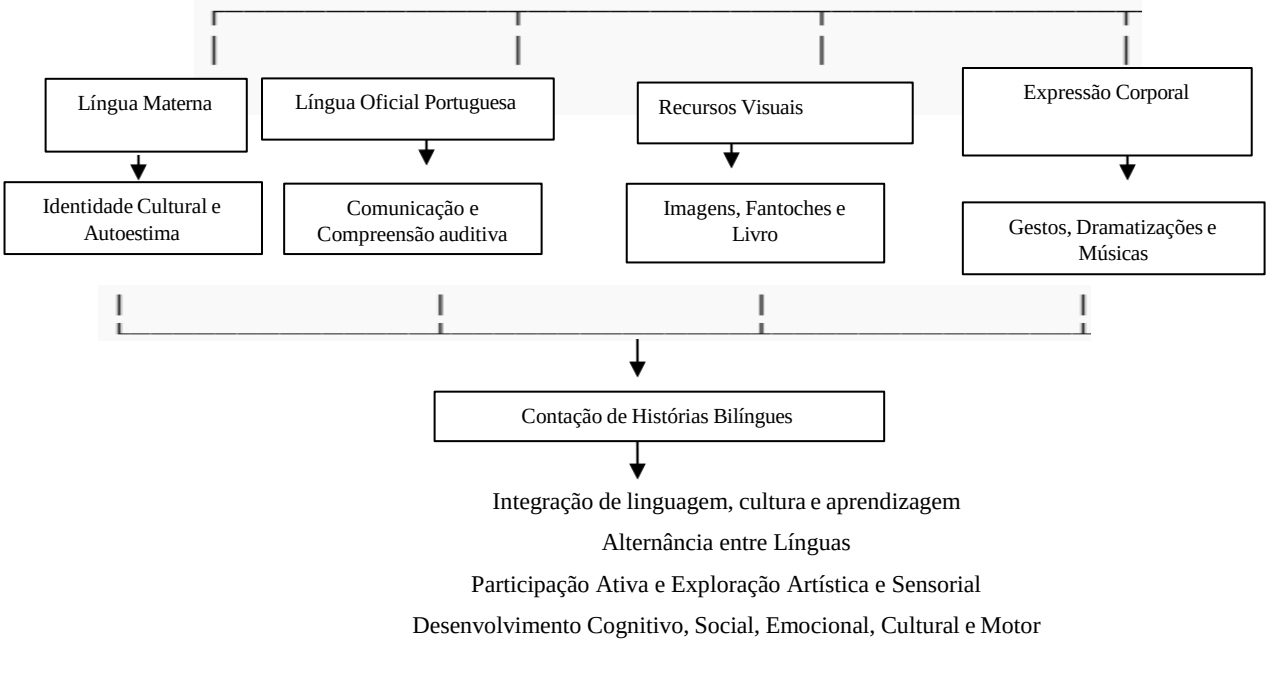
- **Eu, o Outro e o Nós**: reforça identidade, convivência e expressão de sentimentos.
- **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação**: amplia linguagem, pensamento crítico e criatividade.
- **Traços, Sons, Cores e Formas**: permite exploração artística e sensorial.

Quadro 12 - Benefícios da Contação Bilíngue

Dimensão	Benefício
Linguística	Ampliação do vocabulário, desenvolvimento da fala, compreensão auditiva
Cognitiva	Estímulo à imaginação, raciocínio, memória e atenção
Socioemocional	Fortalecimento da autoestima, identidade cultural e empatia
Cultural	Valorização da língua materna, preservação de saberes e tradições

A contação de histórias bilíngues é uma estratégia pedagógica essencial para Educação Infantil em contextos interculturais. Ela articula linguagem, cultura e aprendizagem, promove valorização da identidade cultural, fortalece a linguagem oral e escrita e estimula a participação ativa da criança no processo educativo.

Diagrama 9 - Contação de Histórias Bilíngues para Criança: Sujeito Integral



Quadro 12.1 - Estratégias e Benefícios

Estratégia	Objetivo	Benefício
Alternância entre língua materna e	Compreensão e expressão	Desenvolvimento linguístico e

Estratégia	Objetivo	Benefício
oficial		valorização cultural
Uso de imagens, fantoches e livros	Estímulo sensorial e visual	Ampliação da imaginação e memória
Dramatizações e músicas	Expressão corporal e artística	Coordenação motora, criatividade e engajamento
Participação ativa das crianças	Protagonismo	Construção de significados e autoestima
Integração aos Campos de Experiências	Aprendizagem integral	Conexão com identidade, linguagem, arte e raciocínio

12.4 Músicas e Cantigas Tradicionais na Educação Infantil Intercultural e Indígena

A música, é uma ferramenta de comunicação entre pessoas, gerações, lugares e história. Na Educação Infantil, a música é a linguagem para comunicação, expressão, criação e associação. O ensino de música e rimas vai muito além da apresentação do repertório tradicional. Família, mestres e anciãos são convidados a participar da rotina educacional juntos em diálogo sobre o compartilhamento de conhecimentos através da escuta ativa, sendo este um processo de escuta e diálogo.

Este diálogo expande o domínio da experiência das crianças, pois reitera a escola como um lugar de convivência entre formas alternativas de conhecer, sentir e perceber o mundo em que vivem. Nesse contexto, a música vivida no cotidiano escolar se faz viva, inclusiva, transformadora, com respeito a cosmologia dos povos, bem como pela prática pedagógica de sua própria comunidade.

A prática musical não se concentra no "folclore" como representação de canções, mas visa facilitar um diálogo entre diferentes universos culturais. Isso significa: envolver famílias, anciãos e líderes indígenas não apenas através do meio pedagógico, mas ensinando as canções, instrumentos e histórias ancestrais.

As canções tradicionais enfatizam o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, social etc. Dança, ritmo ou música estimulam o jogo coordenado, a memória e a percepção sonora, esses momentos de música criam lugares para negociação e reverência (da melhor maneira), aprofundando a compreensão da diversidade cultural e linguística.

Essa abordagem apoia uma atitude de educação enraizada nas cosmologias, seus modos de aprendizagem e sua prática de ensino. Para o DCMEIII, canções e rimas tradicionais assumem uma posição adicional e muito mais significativa: contribuem para a identidade das crianças, incentivam a sobrevivência das línguas maternas e o conhecimento ancestral a ser preservado, e ajudam a manter vivo o conhecimento ancestral necessário para a unidade coletiva no lugar onde as pessoas agora vivem.

O DCMEIII reconhece o fato de que cultura, oralidade e memória viva ocorrem nas relações cotidianas. As canções contêm histórias, mitos, ensinamentos e valores que expressam a visão de mundo de cada povo. Incorporando-os na prática pedagógica da Educação Infantil, os docentes ajudam a manter as tradições vivas, reafirmam como as comunidades estão desenvolvendo sua própria abordagem para uma educação diferenciada intercultural.

Adotar essa prática é um avanço na implementação da Lei nº 11.645/2008, valorizando o ensino da história e cultura dos povos indígenas como parte dos campos de experiências, para uma educação que respeite e reconheça a diversidade étnica e cultural do Uiratumã e de todas as regiões brasileira possa ser alcançada. Em relação ao desenvolvimento integral e experiências sensíveis, o DCMEIII reconhece que canções e rimas tradicionais são experiências integradoras, com corpo, emoção, pensamento e imaginação.

Ritmo, canção, dança e escuta também expandem o pensamento, as capacidades físicas, sociais e emocionais das crianças. Na escola, a música torna-se uma forma de as crianças interagirem com as culturas umas das outras e se envolverem, respeitarem, aprenderem a compartilhar e experimentarem a perspectiva umas das outras.

A prática musical, então, torna-se uma parte essencial de desenvolvimento. Forma um grupo de pessoas que estão em sintonia com suas origens, é um campo aberto para diálogos entre uma e outras culturas. Dito isso, os objetivos de ser exposto à música no ambiente escolar são, em outras palavras, que as escolas usem musicais de maneira significativa para respeitar, como patrimônio intangível e como expressão cultural baseada na resistência cultural em música, as tradições e expressões dos povos:

• Estabelecer o bilinguismo e a autoestima das crianças através de canções e músicas cantadas em sua língua materna.

• Fomentar o desenvolvimento integral (motor, cognitivo, afetivo e social) através da música, canção, dança e escuta atenta.

• Promover o respeito mútuo e a conversa entre as crianças, enriquecendo a diversidade cultural e linguística do Brasil.

• Promover a escuta sensível e o vínculo comunitário integrando famílias, anciãos e lideranças em ações educativas.

Para alcançar os objetivos, o DCMEIII recomenda como Propostas Pedagógicas:

• Brincadeiras de roda e de canto bilíngues: incentivar oportunidades para cantar canções em línguas indígenas e português, impulsionando o bilinguismo, a identidade e a autoestima das crianças.

• Fabricação de instrumentos: Usar e construir chocalhos, tambores e flautas a partir de elementos naturais, aproximando as crianças da materialidade e ancestralidade presentes nas práticas tradicionais, com materiais naturais aproxima as crianças da vida real, práticas tradicionais e respeito pelo meio ambiente.

• Histórias cantadas: fazer canções a partir de histórias, mitos e memórias, incentivando a música a servir como um modo de escuta e maravilha.

• Experiências comunitárias: convidar mestres, anciãos e lideranças para compartilhar canções e informações, apoiar a transmissão da cultura e levar a participação da comunidade.

Enfim, o DCMEIII reconhece a música como uma simples atividade lúdica transcende as canções e rimas tradicionais. Elas são posicionadas como um ato político e pedagógico de resistência, preservação e diálogo entre culturas. Compreender esse conhecimento é o conhecimento de que a escola pode ser um lugar de encontro, compreensão e celebração, fortalecendo identidades em um contexto educacional mais diversos e equitativo.

Quadro 12.2 - Descritivo da Prática Musical na Educação Infantil

Eixo	Descrição/Objetivos
Fundamentação	A música e as cantigas tradicionais fortalecem identidades culturais, preservam línguas maternas e saberes ancestrais.
Público-Alvo	Crianças da Educação Infantil em contextos interculturais, incluindo comunidades indígenas e não indígenas.
Competências Desenvolvidas	Linguagem oral, memória, coordenação motora, socialização, consciência cultural e respeito à diversidade.
Recursos	Cantos em línguas indígenas e português, instrumentos tradicionais (chocalhos, tambores, flautas), espaço para rodas.
Parcerias	Famílias, anciãos, mestres de saber tradicional, lideranças comunitárias e professores bilíngues.
Resultados Esperados	Fortalecimento da identidade cultural, ampliação do repertório linguístico, integração comunitária e diálogo de saberes.

Quadro 12.3 - Propostas de Atividades

Atividade	Objetivos	Metodologia/Passos	Materiais	Avaliação
Roda de Cantigas Bilingue	Valorizar línguas indígenas e português; fortalecer autoestima.	Selecionar cantigas tradicionais em língua indígena e português. Realizar roda de canto com participação de familiares ou anciãos.	Espaço amplo, lista de músicas, instrumentos simples.	Observação da participação, interação e repetição espontânea das palavras.

Atividade	Objetivos	Metodologia/Passos	Materiais	Avaliação
Confecção de Instrumentos Musicais	Aproximar a criança da cultura material indígena e da natureza.	Confeccionar chocalhos e tambores com sementes, cabaças e bambu, explicando a relação de respeito com a natureza.	Sementes, cabaças, bambu, fitas, cola.	Produção coletiva e cuidado com os instrumentos.
Histórias Cantadas	Estimular oralidade e imaginação.	Narrar um mito ou história indígena transformando-o em canção, com participação das crianças na criação de refrões.	Livros de narrativas indígenas, violão ou tambor.	Participação na criação de versos e memorização da história.
Vivência com a Comunidade	Integrar saberes tradicionais ao cotidiano escolar.	Convidar mestres e anciãos para compartilhar cantos sagrados ou de celebrações, explicando significados culturais.	Espaço aberto, registro em áudio/vídeo (com permissão).	Envolvimento das crianças, respeito às práticas e relatos espontâneos.
Apresentação Cultural	Promover intercâmbio entre culturas e famílias.	Preparar uma apresentação coletiva (dança, canto, instrumentos) para partilhar com outras turmas, famílias e comunidade.	Figurinos simples, instrumentos confeccionados.	Expressão das crianças, interação com público e demonstração de pertencimento.

13. ATIVIDADES DE ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A rotina na educação infantil é essencial para o desenvolvimento integral das crianças porque ela proporciona segurança, continuação, previsibilidade, autonomia, responsabilidade, organização de hábitos de higiene e bem-estar, alimentação e cuidado pessoal, interações sociais e cooperação, aprendizagem significativa, integrando práticas culturais e linguísticas da comunidade. É de grande relevância que a rotina seja flexível e adaptável às necessidades das crianças e que seja compartilhada com as famílias para garantir uma parceria entre a escola e o ambiente familiar.

Organizar o tempo didático na Educação Infantil é um componente chave para que as crianças possam ter interações educacionais significativas que respeitem seu ritmo, suas necessidades e interesses. Nesta fase, não deve haver uma sequência de tempo rígida, mas sim flexível para o tempo passado com as crianças, equilibrando espaços de brincadeira dirigida, tempo livre e cuidados, bem como tempo de sono.

Como afirmam os DCNEI (2010, p. 26), “as rotinas da Educação Infantil devem ser organizadas como tempos de experiência, de diálogo e de vivência cultural”, respeitando as singularidades de cada contexto.

Tempo didático significa (na mente das crianças) quando elas se envolvem, pois têm muita prática e aprendizado, seja planejado e ensinado pelo docente ou envolvido em interações espontâneas que são típicas das experiências de aprendizagem das crianças como parte da rotina escolar normal. É necessário haver um senso de estrutura previsível e propício

na rotina para que a segurança emocional e a autonomia da criança sejam a base do nosso aprendizado.

Para o DCMEIII as atividades de rotina na Educação Infantil, em contextos interculturais e indígenas, possuem função estruturante, uma vez que organizam o tempo pedagógico, favorecem a autonomia das crianças e asseguram a valorização das práticas culturais próprias de cada comunidade. Mais do que procedimentos de organização diária, as rotinas se configuram como momentos de aprendizagem e de fortalecimento identitário.

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 46), "a rotina, quando compreendida pedagogicamente, constitui-se em eixo estruturador da prática educativa, dando visibilidade às aprendizagens e experiências das crianças".

A organização das rotinas deve respeitar o calendário sociocultural da comunidade, incluindo rituais, festas tradicionais e práticas coletivas de trabalho. O planejamento pedagógico deve ser flexível, dialogando com os tempos da natureza, as necessidades comunitárias e o protagonismo das crianças. Nesse contexto, a rotina não é rígida, mas cíclica e permeada pelos saberes tradicionais, constituindo-se como instrumento de articulação entre a educação escolar e a vida comunitária.

A programação escolar é ainda mais que uma sequência de atividades. É uma abordagem estruturada, mas flexível, que garante a segurança, a previsibilidade e as oportunidades significativas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças através de planejamento de rotina que oferece vários benefícios.

O DCMEIII orienta que a rotina deva gerar senso de segurança como: compreender o que acontece durante o dia, auxiliando as crianças para se sentir confiantes e seguras, reduzindo a ansiedade e o estresse. Uma rotina bem definida facilita o cumprimento de regras e a organização da sala de aula, reduzindo o tempo de espera e otimizando o tempo de aprendizagem.

Estimula a independência e autonomia quando as crianças se acostumam com as rotinas, elas ganham liberdade para realizar tarefas e tomar decisões, desenvolvendo habilidades vitais para a vida.

A rotina proporciona oportunidades de interação e colaboração entre as crianças, fortalecendo os laços de amizade e promovendo o desenvolvimento. Otimiza o tempo de aprendizagem. Uma rotina bem elaborada garante que as crianças tenham tempo suficiente para se dedicar a diversas atividades, buscando seus interesses e aprendendo de forma significativa.

A previsibilidade do tempo permite que a criança compreenda como as coisas acontecerão e se localize em um determinado lugar no espaço da escola. O plano também deve ser flexível o suficiente na sala de aula e na rotina para incentivar a exploração, a curiosidade e o brincar independente como os pilares do trabalho pedagógico na educação infantil. O tempo didático deve abranger momentos de roda, leitura, atividades criativas, jogos simbólicos, hábitos alimentares, higiene e intervalos com cuidado e aprendizado constantemente entrelaçados.

O DCMEIII reconhece como benefícios pedagógicos da rotina como:

- **Cognitivos:** Amplia vocabulário, compreensão auditiva e expressão verbal; favorece aquisição de outras línguas.
- **Sociais:** Promove convivência, cooperação e integração cultural.
- **Afetivos:** Fortalece autoestima, identidade e vínculo com a comunidade.
- **Culturais:** Preserva a língua indígena, tradições orais e saberes comunitários.

As atividades de rotina na Educação Infantil são momentos essenciais para a organização do dia, desenvolvimento da autonomia e socialização das crianças, funcionando como espaços significativos privilegiados para o uso e valorização da língua materna indígena, integrando cuidado, brincadeira e aprendizagem. Garantem desenvolvimento integral, promovem identidade, autonomia e inclusão cultural, e fortalecem os vínculos entre criança, família e comunidade.

As atividades de rotina na Educação Infantil para uso e valorização da língua materna indígena. Ao integrar a língua nativa às rotinas diárias, promove-se não apenas a aprendizagem linguística, mas também o fortalecimento da identidade cultural e do pertencimento comunitário.

O DCMEIII indica várias estratégias como prática didática na organização da rotina das crianças. É importante compreender que a rotina tem o objetivo de criar uma dinâmica acolhedora que promova o desenvolvimento integral das crianças utilizando música, dança, exploração do tempo, construção da noção de calendário e combinados na sala de aula, a seguir:

a) Acolhida e pertencimento

O início do dia é marcado por práticas de acolhida que respeitam os modos de recepção tradicionais da comunidade. Podem incluir cantos, narrativas breves ou gestos de reconhecimento coletivo. Este momento favorece o sentimento de pertencimento e estabelece vínculos afetivos entre crianças, docentes e comunidade.

A acolhida deve ser compreendida como um tempo de encontro e reconhecimento mútuo, em que as crianças se sentem parte do grupo e da comunidade. Nas comunidades, esse momento vai além da simples chegada: ele é permeado por rituais, gestos simbólicos e expressões culturais que reafirmam o pertencimento coletivo.

O DCMEIII recomenda ao docente a atuar como mediador afetivo e cultural, criando um ambiente de escuta e valorização dos modos de ser da comunidade. É fundamental respeitar os tempos e ritmos das crianças, acolhendo-as com palavras, músicas, areruia, histórias tradicionais que remetam à ancestralidade.

A acolhida torna-se, assim, um espaço de iniciação diária à vida comunitária, de reforço dos vínculos afetivos e de afirmação da identidade étnica, conforme orienta o DCMEIII ao garantir experiências que promovam “a construção da identidade e dos vínculos afetivos e de pertencimento social e cultural”.

b) Alimentação e partilha

A alimentação é concebida como experiência pedagógica e cultural. O ato de partilhar alimentos típicos, produzidos localmente, valoriza saberes tradicionais relacionados ao plantio, à pesca, à caça e à culinária indígena. A rotina da alimentação, além de atender às necessidades nutricionais, torna-se espaço de aprendizagem sobre cooperação, gratidão e respeito à natureza.

Para o DCMEIII a alimentação na Educação Infantil indígena não deve ser vista como uma pausa, mas como momento pedagógico e ritualístico, em que a criança vivencia valores como cooperação, partilha e gratidão à natureza. É importante integrar os saberes tradicionais sobre o preparo dos alimentos, o cultivo e a coleta. A participação das crianças pode ocorrer na colheita das tanajuras, dos frutos, na organização da refeição ou nas conversas sobre os alimentos típicos.

A prática pedagógica deve estimular o respeito aos ciclos da natureza e à origem dos alimentos, promovendo reflexões sobre sustentabilidade e reciprocidade com o ambiente. Nesse sentido, o momento da merenda, da partilha coletiva e do comer juntos reafirma a convivência e a solidariedade.

c) Rodas de conversa e oralidade

As rodas de conversa são espaços de construção coletiva do conhecimento, estruturadas para estimular a oralidade, a escuta e a memória coletiva. Narrativas de anciãos, mitos, histórias tradicionais e ritos são incorporados como conteúdos pedagógicos, possibilitando às crianças as experiências cotidianas, fortalecendo a memória cultural e o sentimento de continuidade da cosmovisão de seu povo entre as gerações. Essa prática reforça a centralidade da oralidade na transmissão de conhecimentos.

O DCMEIII orienta que o docente deve incentivar a escuta atenta e respeitosa, a expressão espontânea e a valorização das línguas indígenas como forma legítima de comunicação e saber.

Para Silva (2020, p. 77), "a oralidade é a principal forma de manutenção e transmissão dos saberes indígenas, configurando-se como pedagogia própria dos povos originários, pois transmite conhecimentos, valores e cosmologias de forma simbólica e relacional". Assim, as rodas tornam-se também práticas de resistência cultural e de reafirmação identitária.

d) Atividades corporais e lúdicas

Os jogos tradicionais, as danças e as brincadeiras coletivas integram a rotina diária, promovendo o desenvolvimento motor, a socialização e a transmissão de valores comunitários. A ludicidade assume caráter educativo e cultural, articulando movimento, ritmo e identidade.

O brincar, segundo Kishimoto (2007), é linguagem da infância e forma de expressão cultural; nas comunidades indígenas, ele é também forma de transmissão de valores, papéis sociais e narrativas ancestrais.

Para os povos Macuxi, Patamona e Ingarikó o corpo é expressão da coletividade e da espiritualidade. As atividades corporais: danças, jogos, brincadeiras e rituais, articulam movimento, ritmo e pertencimento.

Neste sentido, o DCMEIII recomenda que as práticas devem ser planejadas em diálogo com os saberes locais, envolvendo jogos tradicionais, danças cerimoniais e brincadeiras comunitárias, sempre respeitando o sentido cultural de cada uma. A ludicidade, portanto, deve ser entendida como ato educativo e cultural, que integra corpo, mente, natureza e coletividade.

e) Atividades de exploração da natureza

O contato direto com o ambiente natural é fundamental. Caminhadas, observação de plantas e animais, coleta de sementes, tanajura, e participação em práticas agrícolas ou de manejo tradicional constituem momentos de aprendizagem integrada, nos quais a criança desenvolve noções de pertencimento territorial, cuidado e sustentabilidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012, p. 37) ressaltam que a educação escolar indígena deve promover o "fortalecimento das relações das crianças com a terra, a natureza e a espiritualidade de seus povos".

Os DCNEEI (2012) reforçam essa dimensão ao indicar que a educação deve fortalecer as relações das crianças com a terra, a natureza e a espiritualidade, aspectos inseparáveis da identidade indígena. Para o DCMEIII a natureza é fonte de saber e princípio educativo. As atividades de exploração como: caminhadas, observação de plantas e animais, participação em práticas agrícolas ou extrativistas, aproximam as crianças de seu território e fortalecem o sentido de cuidado e reciprocidade.

Essas experiências devem promover aprendizagens interdisciplinares, envolvendo conhecimentos sobre botânica, clima, sustentabilidade e ancestralidade. O DCMEIII define que o papel do docente é articular o saber científico com os saberes tradicionais, valorizando o modo indígena de compreender e se relacionar com a terra.

f) Expressão artística e produção cultural

A arte é memória e linguagem da cultura. Nas práticas de desenho, pintura, música e artesanato, as crianças não apenas expressam sua criatividade, mas também reproduzem e recriam símbolos, técnicas e significados ancestrais. O DCMEIII recomenda que o docente incentive a experimentação com materiais naturais: pigmentos, argila, sementes, fibras, contextualizando o uso desses elementos nas práticas culturais da comunidade.

Para o DCMEIII as produções infantis são registros de aprendizagens e interpretações culturais, ou seja, revelam o modo como as crianças percebem e transformam o mundo. A arte, nesse sentido, precisa ser valorizada através do protagonismo das crianças também instrumento de preservação cultural e afirmação identitária.

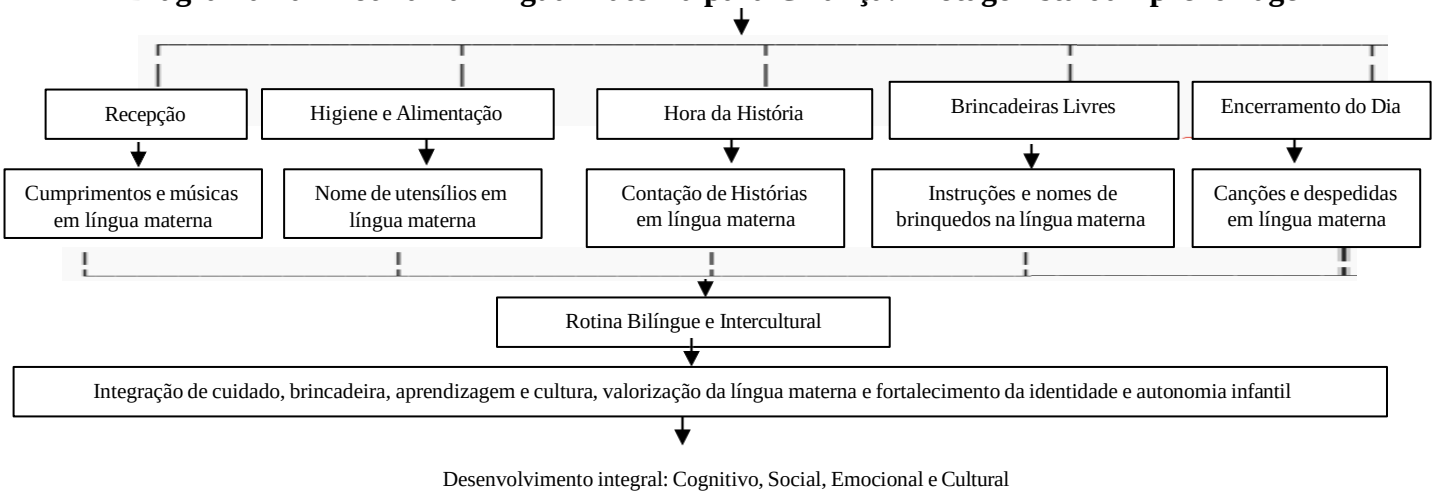
g) Encerramento e despedida

O fechamento do dia pode ser marcado por cantos de despedida, rituais de agradecimento ou reflexões coletivas, consolidando a experiência diária e reforçando os laços

comunitários. Esse momento traduz a dimensão coletiva e o ciclo da aprendizagem, em que cada fim é também um recomeço, alinhado aos tempos da natureza e da comunidade.

O encerramento do dia é um momento de síntese e gratidão, em que se reconhecem as aprendizagens vividas e se reforça o elo com o grupo e com a natureza. Podem ser realizados cantos, areruia, danças ou narrativas de fechamento, resgatando o caráter continuo do tempo nas culturas indígenas, onde todo fim é também um recomeço.

Diagrama 10 - Rotina na Língua Materna para Criança: Protagonista da Aprendizagem



O docente pode estimular a autoavaliação coletiva e a expressão de sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da consciência de pertencimento e continuidade.
Esse momento traduz a dimensão espiritual, comunitária e pedagógica da rotina, consolidando o princípio de que aprender é viver em relação com o outro e com o mundo.

A seguir o DCMEIII apresenta o quadro de atividades com sugestões de atividades de rotina, composto por:

Quadro 13 - Atividades de Rotina

Momento da Rotina	Descrição das Atividades	Objetivos Pedagógicos
a) Acolhimento das Crianças	Receber as crianças com carinho, criando um ambiente acolhedor e tranquilo. Proporcionar um tempo de adaptação, permitindo que se ajustem à escola antes de iniciar as atividades.	Promover segurança emocional, vínculo com o educador e integração com o grupo.
b) Calendário / Tempo	Apresentar o cantinho do calendário e da previsão do tempo. As crianças observam o dia da semana, o mês e o ano, usando adesivos ou marcadores para destacar datas importantes. Fazer a música dos dias da semana. Trabalhar	Desenvolver noções de tempo, organização da rotina e observação do ambiente.

Momento da Rotina	Descrição das Atividades	Objetivos Pedagógicos
	a previsão do tempo com cartazes, imagens ou aplicativos, identificando elementos como sol, chuva e vento.	
c) Hora da Música	Receber as crianças com músicas infantis alegres e animadas. Utilizar instrumentos musicais (chocalhos, tambores, pandeiros) para envolver as crianças. Incentivar a dança, o canto e o movimento livre.	Estimular a expressão corporal, musicalidade, socialização e alegria de estar na escola.
d)Autonomia Musical e Brincadeiras	As crianças escolhem suas músicas favoritas para dançar e brincar. Utilizar instrumentos para acompanhar as canções. Brincadeiras com músicas tradicionais: roda de canções, Ximidim, Aleluia, Pega-pega musical, Parixara.	Incentivar a autonomia, a criatividade e a valorização da cultura infantil.
e) Combinados da Sala de Aula	Apresentar e relembrar os cartazes de combinados. Conversar sobre o que pode ou não ser feito, discutindo a importância das regras. Criar novos combinados com Participação das crianças.	Promover o respeito mútuo, a responsabilidade e a construção coletiva de regras.
f) Hábitos e Rotinas de Cuidado	Criar rotinas de higiene, como lavar as mãos antes do lanche. Trabalhar hábitos saudáveis e de cuidado pessoal.	Desenvolver autonomia, noções de higiene e autocuidado.
g) Contos e Contexto Cultural	Realizar leitura de histórias, lendas e livros infantis adequados à faixa etária. Relacionar os contos ao contexto cultural das crianças.	Estimular a linguagem oral, a imaginação, o gosto pela leitura e o repertório cultural.
h) Rodas de Conversa	Promover diálogos e trocas de experiências entre as crianças. Relatar narrativas pessoais e ouvir os colegas.	Desenvolver a escuta, a oralidade, o respeito às opiniões e a socialização.
i) Rotina Compartilhada com a Família	Manter comunicação clara e objetiva com os pais, relatando o que foi feito durante o dia e orientando sobre como dar continuidade à rotina em casa.	Fortalecer a parceria entre escola e família e dar continuidade ao aprendizado.
j) Sono ou Descanso	Reservar um momento tranquilo para descanso ou sono, especialmente para as crianças menores.	Proporcionar relaxamento, recuperação de energia e equilíbrio emocional.
k) Narrativas e Encerramento	Encerrar o dia com atividades calmas: leitura de histórias, pintura, desenho ou música relaxante. Preparar as crianças para o retorno para casa.	Favorecer a imaginação, a criatividade e uma transição tranquila para o final do dia.

Quanto as atividades adicionais de rotina para Educação Infantil em Línguas Maternas Indígenas, o DCMEIII apresenta várias estratégias voltadas à valorização da cultura e da língua materna indígena, integrando os campos de experiência da BNCC e os direitos de aprendizagem.

Quadro 13.1 - Atividades de Rotina e Língua Materna Indígena

Atividade de Rotina	Estratégia em Língua Materna Indígena	Benefício
Recepção	Cumprimentos, músicas, chamada nominal	Socialização, pertencimento e autoestima
Higiene e Alimentação	Nomes de objetos e instruções	Autonomia e aprendizagem prática
Hora da História	Contação e recontagem de histórias	Linguagem, imaginação e identidade cultural
Brincadeiras Livres	Instruções e nomes de brinquedos	Criatividade, coordenação e expressão
Encerramento do Dia	Canções e despedidas	Ritualização, segurança e vínculo afetivo

13.1 Práticas Culturais e Interculturais na Educação Infantil: Importância e Procedimentos

O DCMEIII recomenda integrar atividades baseadas em tradições, saberes populares e valores comunitários fortalece o sentimento de pertencimento e promove o respeito à diversidade. A seguir, apresenta-se a importância pedagógica e os procedimentos orientadores de dez práticas que dialogam com culturas indígenas, afro-brasileiras, ribeirinhas e demais comunidades tradicionais.

a) Círculo de Boas-Vindas

Importância: Favorece a acolhida diária, estimula a socialização e fortalece vínculos de confiança entre crianças e educadores.

Objetivo: Promover a socialização e o uso da língua materna indígena.

Descrição: As crianças se sentam em círculo e cada uma se apresenta na língua indígena. O professor pode iniciar com uma saudação tradicional e incentivar as crianças a compartilhar algo sobre si mesmas ou suas famílias.

Procedimentos:

- Organizar uma roda no início do dia.
- Incentivar saudações em diferentes línguas (incluindo línguas indígenas, se presentes na comunidade).
- Permitir que cada criança compartilhe sentimentos, expectativas ou pequenas novidades.

b) Histórias e Lendas

Importância: Valoriza a oralidade e preserva saberes tradicionais, ampliando o repertório cultural e a imaginação.

Objetivo: Preservar e transmitir a cultura e a tradição oral.

Descrição: O professor conta uma história ou lenda tradicional na língua indígena. As crianças podem participar fazendo perguntas ou recontando partes da história. Utilizar fantoches ou ilustrações pode tornar a atividade mais envolvente.

Procedimentos:

- Selecionar contos indígenas, africanos e regionais.
- Utilizar recursos visuais simples (objetos, ilustrações, fantoches).
- Convidar membros da comunidade para narrar lendas de seu povo.

c) Música e Dança Tradicional

Importância: Desenvolve coordenação motora, percepção rítmica e respeito à diversidade cultural.

Objetivo: Integrar a cultura indígena através da música e do movimento.

Descrição: Introduzir canções tradicionais e danças típicas. As crianças aprendem as letras das músicas na língua indígena e os passos das danças. Esta atividade pode ser realizada diariamente para reforçar o aprendizado.

Procedimentos:

- Apresentar cantos e danças de diferentes povos.
- Ensinar passos e ritmos simples, respeitando o significado de cada música.
- Utilizar instrumentos artesanais confeccionados com as crianças (chocalhos, tambores).

d) Artesanato e Pintura Corporal

Importância: Estimula a criatividade, a motricidade fina e a compreensão de símbolos culturais.

Objetivo: Desenvolver habilidades motoras e promover a expressão cultural.

Descrição: As crianças criam artesanatos tradicionais, como colares, pulseiras ou máscaras, utilizando materiais naturais. Também podem aprender sobre a pintura corporal tradicional e experimentar com tintas naturais.

Procedimentos:

- Oferecer materiais naturais (argila, sementes, fibras, tintas vegetais).
- Explicar o significado de grafismos e pinturas corporais tradicionais.
- Incentivar a participação das famílias para garantir autenticidade e respeito cultural.

c) Jogos Tradicionais

Importância: Promove interação social, exercício físico, raciocínio lógico e preservação de brincadeiras ancestrais.

Objetivo: Ensinar valores culturais e promover a atividade física.

Descrição: Introduzir jogos tradicionais que são jogados pelas crianças nas comunidades indígenas. Explicar as regras e a importância cultural de cada jogo. Exemplos incluem jogos de corrida, caça ao tesouro e brincadeiras com bolas feitas de materiais naturais.

Procedimentos:

- Resgatar jogos de diferentes regiões (peteca, cabo de guerra, corrida de saco, brincadeiras indígenas).
- Adaptar as regras de acordo com a faixa etária.
- Estimular o espírito de cooperação em vez da competição.

d) Hora do Conto com Avós ou Anciãos

Importância: Reforça laços intergeracionais, reconhecendo os mais velhos como guardiões da memória e do conhecimento.

Objetivo: Fortalecer a conexão intergeracional e a transmissão de conhecimento.

Descrição: Convidar avós ou anciãos da comunidade para contar histórias, cantar canções ou ensinar palavras e frases na língua indígena. Esta atividade ajuda a criar um vínculo entre as gerações e a valorizar o conhecimento dos mais velhos.

Procedimentos:

- Convidar avós, líderes comunitários ou anciãos indígenas para narrar experiências, cantos e histórias de vida.
- Preparar o ambiente com conforto e atenção respeitosa.

Registrar as narrativas em áudio ou vídeo (com autorização).

e) Exploração da Natureza

Importância: Desperta consciência ambiental, curiosidade científica e senso de pertencimento ao território.

Objetivo: Conectar as crianças com a natureza e ensinar vocabulário relacionado.

Descrição: Levar as crianças para passeios na natureza, onde podem aprender os nomes de plantas, animais e elementos naturais na língua indígena. Incentivar a observação e a descrição do ambiente ao redor.

Procedimentos:

- Organizar caminhadas em áreas verdes próximas.
- Propor observação de plantas, insetos, rios ou pássaros.
- Incentivar o registro por meio de desenhos, fotos e conversas sobre preservação.

f) Culinária Tradicional

Importância: Estimula paladar, memória afetiva e conhecimento sobre alimentos típicos e sustentáveis.

Objetivo: Introduzir a cultura alimentar e promover habilidades práticas.

Descrição: Preparar receitas tradicionais com as crianças, ensinando os nomes dos ingredientes e os passos do preparo na língua indígena. Esta atividade pode incluir a colheita de ingredientes naturais, se possível.

Procedimentos:

- Preparar receitas simples de diferentes culturas (beiju, mingau, pães regionais).
- Conversar sobre a origem dos ingredientes e seu valor nutricional.
- Envolver as famílias no fornecimento de receitas ou utensílios tradicionais.

g) Sessão de Contação de Histórias com Dramatização

Importância: Integra linguagem oral, expressão corporal e criatividade, fortalecendo a imaginação.

Objetivo: Desenvolver habilidades de linguagem e expressão corporal.

Descrição: As crianças dramatizam histórias tradicionais, assumindo papéis e recitando diálogos na língua indígena. Esta atividade ajuda a melhorar a fluência e a confiança no uso da língua.

Procedimentos:

- Escolher narrativas que permitam participação ativa.
- Organizar figurinos e cenários simples com materiais recicláveis.
- Permitir que as crianças assumam papéis e criem diálogos espontâneos.

h) Calendário Cultural

Importância: Planeja e visibiliza as datas significativas de diferentes povos, favorecendo a vivência da interculturalidade.

Objetivo: Ensinar sobre eventos e festividades tradicionais.

Descrição: Criar um calendário com as crianças que destaque eventos culturais importantes da comunidade indígena. Discutir a importância de cada evento e preparar atividades relacionadas, como danças, canções ou artesanatos

Procedimentos:

- Elaborar um calendário coletivo com datas indígenas, afro-brasileiras, migrantes e locais.
- Marcar períodos de celebração, convidando famílias e mestres de saber
- Integrar as atividades a projetos pedagógicos, respeitando os significados de cada evento.

Integrar essas práticas à Educação Infantil transforma a escola em um espaço de encontro entre culturas. Cada atividade fortalece vínculos, promove respeito à diversidade, desenvolve habilidades múltiplas e garante que a criança reconheça seu próprio patrimônio cultural, enquanto aprende a valorizar o do outro. Essas vivências tornam o cotidiano mais significativo, afetivo e alinhado às diretrizes de uma educação verdadeiramente intercultural.

Quadro 13.2 - Estratégias Pedagógicas, Vivências Culturais e Linguísticas na Educação Infantil Indígena

Estratégia / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem
a) Círculo de Boas-Vindas	Promover a socialização e o uso da língua materna indígena.	As crianças se sentam em círculo, cumprimentam-se e se apresentam em sua língua. O professor pode iniciar com uma saudação tradicional e incentivar partilhas sobre família e comunidade.	O Eu, o Outro e o Nós	Conviver
b) Histórias e Lendas	Preservar e transmitir a cultura e a tradição oral.	O professor conta histórias ou lendas tradicionais na língua indígena, utilizando fantoches, ilustrações e dramatizações.	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Expressar
c) Música e Dança Tradicional	Integrar a cultura por meio da música e do movimento.	As crianças aprendem canções e danças típicas em sua língua materna. A atividade pode ocorrer diariamente.	Corpo, Gestos e Movimentos	Brincar
d) Artesanato e Pintura Corporal	Desenvolver habilidades motoras e expressão cultural.	Produção de colares, pulseiras e máscaras com materiais naturais, e experimentação com tintas corporais tradicionais.	Traços, Sons, Cores e Formas	Explorar
e) Jogos Tradicionais	Ensinar valores culturais e promover atividade física.	Vivência de jogos indígenas (corrida, caça ao tesouro, brincadeiras com bolas naturais), explicando regras e significados.	Corpo, Gestos e Movimentos	Brincar
f) Hora do	Fortalecer a conexão	Avós e anciãos compartilham	O Eu, o Outro e	Conviver

Estratégia / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem
Conto com Avós ou Anciãos	intergeracional e a transmissão de saberes.	histórias, canções e palavras na língua materna.	o Nós	
g) Exploração da Natureza	Conectar as crianças à natureza e ampliar o vocabulário.	Passeios ao ar livre para observar e nomear plantas, animais e elementos naturais na língua indígena.	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Explorar
h) Culinária Tradicional	Introduzir a cultura alimentar e habilidades práticas.	Preparo de receitas típicas com as crianças, nomeando ingredientes e etapas na língua indígena.	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Participar
i)Contação de Histórias com Dramatização	Desenvolver linguagem e expressão corporal.	As crianças dramatizam histórias tradicionais, representando personagens e recitando diálogos na língua indígena.	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Brincar
j) Calendário Cultural	Ensinar sobre eventos e festividades tradicionais.	Construção coletiva de um calendário com datas e celebrações da comunidade indígena, com músicas e danças temáticas.	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Participar
k) Jardim de Palavras	Explorar o ambiente e ampliar o vocabulário na língua materna.	Criação de um jardim com plantas nativas (ex.: algodão). As crianças cuidam e identificam as plantas com etiquetas bilíngues.	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Explorar
l) Mapa Cultural	Reconhecer a identidade e os espaços significativos da comunidade.	Confeccionar mapa com rios, comunidade e locais sagrados, aprendendo seus nomes na língua materna.	O Eu, o Outro e o Nós	Conhecer-se
m)Diário de Natureza	Estimular observação, imaginação e expressão oral e escrita.	Registro de descobertas sobre a natureza por meio de desenhos e textos em língua indígena.	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Expressar
n) Feira Cultural	Valorizar a cultura local e promover o intercâmbio.	Apresentação de artesanatos, danças e comidas tradicionais. As crianças explicam significados em sua língua materna.	Traços, Sons, Cores e Formas	Participar
o) Caixa de Memórias	Resgatar a história familiar e fortalecer a identidade.	Cada criança compartilha objetos culturais e conta sua história em língua indígena.	O Eu, o Outro e o Nós	Conhecer-se
p) Laboratório de Sons	Explorar sons naturais e instrumentos tradicionais.	As crianças ouvem, gravam e reproduzem sons da natureza, aprendendo seus nomes em língua indígena.	Traços, Sons, Cores e Formas	Explorar
q) Receitas da Vovó	Fortalecer laços com os mais velhos e aprender vocabulário culinário.	Avós ensinam receitas tradicionais; as crianças participam do preparo e criam um livro de receitas ilustrado.	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Participar
r) Roda de	Promover socialização	Canto e dança de músicas	Corpo, Gestos e	Brincar

Estratégia / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem
Cantigas	e expressão corporal por meio da música.	tradicionais na língua materna, com explicação dos significados.	Movimentos	
s) Exploração Sensorial	Desenvolver percepção sensorial e linguagem.	Estações com elementos naturais (folhas, sementes, pedras, água) para exploração tátil e verbalização em língua materna.	Corpo, Gestos e Movimentos	Explorar

As rotinas, compreendidas pedagogicamente, estruturam a prática educativa, articulando tempo, cultura e aprendizagem. Nos contextos do DCMEIII, elas assumem um papel de resistência, valorização dos saberes tradicionais e formação integral das crianças, promovendo uma educação que é, ao mesmo tempo, escolar e comunitária, cognitiva e ancestral, local e intercultural.

Quadro 13.3 - Estratégias Pedagógicas, Vivências Culturais e Linguísticas na Educação Infantil Indígena (Povos Macuxi, Ingaricó e Patamona)

Estratégia / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem
Recepção das crianças	Reconhecer a si e aos demais membros do espaço educativo	Cumprimentos, músicas de boas-vindas, chamada nominal em língua materna	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conviver, ouvir, narrar, imaginar
Higiene pessoal e alimentação		Nomes de objetos, utensílios, gestos e instruções em língua materna	Corpo, gestos e movimentos	Expressar-se, comunicar-se
Escuta dos mais velhos (Hora da história e contação de histórias tradicionais)	Valorizar a oralidade e a memória coletiva.	Crianças escutam histórias contadas pelos anciãos, aprendendo sobre origem, animais e espíritos protetores. Narração e recontagem de histórias em língua materna, com participação das crianças	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Conviver, ouvir, narrar, imaginar
b) Cantos e ritmos da comunidade	Preservar a língua materna e expressões musicais.	Realização de cantos em língua indígena, acompanhados de maracás e danças.	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se, comunicar-se conhecer-se
c) Brincadeiras tradicionais dirigidas e livres	Reforçar vínculos comunitários e coordenação motora.	Jogos como “caça ao tatu” ou corridas no terreiro, transmitidos pelos mais velhos. Instruções, nomes de brinquedos e cantos em língua materna	Corpo, gestos e movimentos	Brincar, participar
d) Pintura corporal e grafismos	Reconhecer símbolos culturais e identidade do povo.	Uso de urucum, jenipapo e carvão para pintura corporal com significados	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se, conhecer-se

Estratégia / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem
		específicos.		
e) Caminhada na serra	Estimular observação e cuidado com a natureza.	Crianças acompanham adultos em pequenos trajetos, nomeando plantas, animais e rios em sua língua.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar, conhecer o ambiente
f) Roda de conversa em língua materna	Incentivar o uso e fortalecimento da língua indígena.	Conversas cotidianas com educadores e familiares na língua originária.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Participar, comunicar-se
g) Produção de brinquedos com elementos da natureza	Desenvolver criatividade e valorização dos saberes tradicionais.	Construção de brinquedos com sementes, folhas, barro e palha.	Traços, sons, cores e formas	Explorar, criar
h) Ritual de boas-vindas	Reforçar pertencimento e acolhimento na comunidade escolar.	Início do período letivo com cânticos, bênçãos e partilha de alimentos.	O eu, o outro e o nós	Conviver, participar
i) Aprender com o ajuri (trabalho coletivo)	Desenvolver cooperação e solidariedade.	Crianças participam de pequenas tarefas coletivas (limpar o espaço, colher frutas).	O eu, o outro e o nós	Participar, colaborar
j) Observação do céu e dos ciclos da natureza	Despertar a percepção do tempo e dos ritmos da vida.	Observação das fases da lua, das chuvas e das colheitas.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Observar, imaginar
k) Alimentação tradicional compartilhada	Valorizar a cultura alimentar indígena.	Preparação e partilha de alimentos como beiju, peixe e caxiri.	O eu, o outro e o nós	Conviver, partilhar
l) Expressões corporais e danças rituais	Desenvolver expressão corporal e reconhecimento cultural.	Danças que simbolizam caça, chuva, colheita e união.	Corpo, gestos e movimentos	Expressar-se, movimentar-se
m)Reconhecimento do território da comunidade	Compreender o espaço vivido como fonte de identidade.	Caminhadas pelo entorno para identificar rios, malocas, árvores e locais sagrados.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar, conhecer
n) Narrativas sobre animais da floresta	Estimular imaginação e compreensão simbólica.	Contação e dramatização de histórias que explicam comportamentos dos animais.	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Imaginar, narrar
o) Cuidado com os mais novos	Promover responsabilidade e afeto comunitário.	Crianças maiores auxiliam no cuidado das menores, aprendendo pela convivência.	O eu, o outro e o nós	Cuidar, conviver
p) Construção de pequenas malocas	Desenvolver noções de espaço e arquitetura tradicional.	Em grupo, crianças constroem miniaturas de malocas com palha e galhos.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Criar, explorar

Estratégia / Atividade	Objetivo	Descrição da Vivência	Campo de Experiência	Direito de Aprendizagem
q) Representação gráfica de mitos e histórias	Expressar oralidade através da arte.	Desenhos e pinturas sobre histórias contadas pelos anciãos.	Traços, sons, cores e formas	Expressar-se, imaginar
r) Observação de insetos e pequenos animais	Estimular curiosidade científica e respeito à vida.	Exploração guiada do ambiente próximo e observação de seres vivos.	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Explorar, conhecer
s) Celebração dos saberes aprendidos	Valorizar a aprendizagem como partilha.	Encerramento de ciclos com cantos, danças e exposições das produções infantis.	O eu, o outro e o nós	Participar, celebrar, expressar-se
Encerramento do dia	Expressar oralidade e reciprocidade	Rituais de despedida, canções e agradecimentos na língua materna	O eu, o outro e o nós	Participar, celebrar, expressar-se

14. HORA DO REPOUSO/DESCANSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O momento de descanso integra a rotina da Educação Infantil. O descanso, agora, é um componente essencial da Educação Infantil. Na visão intercultural e indígena, o descanso vai além da simples pausa biológica. Ele envolve dimensões culturais, emocionais, ancestrais e comunitárias, transcendendo o mero relaxamento.

Ao valorizar a diversidade de ritmos, práticas familiares, estilos de vida e saberes tradicionais das comunidades, o DCMEIII reafirma seu compromisso com uma educação integral, que recebe a criança em sua totalidade, em sua identidade, em seu pertencimento.

De acordo com Fleer (2010), "o descanso deve fazer parte da rotina pedagógica e permitir que o corpo da criança tenha espaço para renovação física e emocional é parte do cuidado holístico." O momento de descanso é essencial para o cuidado, desenvolvimento e aprendizado indireto na Educação Infantil.

Ao planejar essa ocasião com respeito aos ritmos pessoais, à cultura e à língua materna indígena, favorecemos um desenvolvimento integral: físico, emocional e cultural, e fortalecemos os vínculos afetivos e a identidade da criança. Candau (2012) observa: "Os momentos de descanso, planejados culturalmente e utilizando a língua materna, são fundamentais para fortalecer a identidade da criança e a conexão com a comunidade."

Nesse aspecto, o DCMEIII traz algumas fundamentações, sugestões práticas e propostas didáticas sobre como integrar interculturalidade, multilinguismo e saberes ancestrais no período de descanso, visando respeitar as especificidades culturais das crianças e suas conexões familiares, escolares e comunitárias.

14.1 O Valor do Descanso na Educação Infantil

O tempo de descanso, conforme o DCNEI (2009), está interligado ao cuidado e à educação, que é uma intervenção integral que abrange o cuidado, o acolhimento, a segurança, a expressão e o aprendizado.

O DCMEIII junta a relevância do tempo de descanso na rotina de aprendizagem das crianças em dimensões que os docentes devem implementar (Não se trata apenas de que os docentes enfatizem o descanso, mas sim de que integrem esse aspecto ao seu dia a dia pedagógico).

a) Dimensão Biológica.

Entre os 0 e 5 anos, as crianças possuem um gasto energético amplo e precisam de um tempo para se recuperarem todos os dias, a fim de aprimorar suas habilidades motoras e manter a estabilidade do corpo. O sono e o descanso favorecem:

• Recuperação dos sistemas físicos e energéticos indispensáveis ao crescimento motor e à saúde;
• Defesa do sistema imunológico;
• Equilíbrio hormonal;
• Arrumação das experiências do dia;
• Consolidação das memórias e das ligações neuronais.

b) Dimensão Emocional, Comportamental e Socioafetiva.

O descanso é fundamental para que as crianças consigam se autorregular emocionalmente, ou seja, manter a calma e diminuir a irritabilidade e a ansiedade. No meio de tantos estímulos na vida cotidiana, o descanso traz esse momento de pausa e tranquilidade no qual a criança se sente protegida e acolhida. Essa pausa favorece o desenvolvimento da consciência do corpo e da percepção de suas próprias limitações. Uma interrupção da rotina:

• Fomenta a autorregulação das emoções;
• Reduz a irritabilidade, a ansiedade e o estresse;
• Estimula uma sensação de acolhimento, segurança e estabilidade emocional;
• Promove o autocuidado e a conscientização do próprio corpo;

• Permite que a mente faça uma pausa para refletir internamente e pensar em silêncio.

c) Dimensão Cognitiva.

A dimensão cognitiva do repouso está diretamente relacionada aos processos de aprendizagem, atenção, memória e organização mental da criança. No período entre 0 e 5 anos, o cérebro infantil passa por intensa formação de conexões neurais, maturação de áreas cognitivas e consolidação de experiências vividas. Nesse contexto, o repouso não é apenas descanso físico, mas um componente essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Durante o repouso, e especialmente durante o sono, o cérebro realiza a consolidação da memória e das aprendizagens processos fundamentais:

- Consolidação de memórias recentes, transformando vivências e aprendizagens do dia em registros duradouros;
- Organização de informações percebidas, permitindo que a criança compreenda melhor o que aprendeu nas interações e brincadeiras;
- Integração entre emoções e experiências cognitivas, o que favorece o desenvolvimento da autorregulação e da tomada de decisões.

Pesquisas em neurociência indicam que o cérebro infantil revisita, durante o descanso, padrões e estímulos vividos, fortalecendo redes neurais que sustentam habilidades como linguagem, pensamento simbólico, criatividade e resolução de problemas. Quanto a melhora da atenção e da concentração, após o repouso, a criança apresenta:

* Maior capacidade de manter a atenção em atividades estruturadas;
* Avanços no controle inibitório, fundamental para seguir instruções, participar de jogos e interações;
* Aumento da disposição exploratória, retomando atividades com mais autonomia e interesse.

O repouso funciona, assim, como um “reinício emocional e cognitivo”, permitindo que a criança retome sua rotina com melhores condições mentais para aprender. Outro aspecto de

relevância do repouso está para o desenvolvimento do pensamento simbólico e criativo, haja vista que ao relaxar, a criança:

*Vivência momentos de imaginação silenciosa;

*Reorganiza internamente brincadeiras, narrativas e experiências;

*Amplia sua capacidade de criar histórias, personagens e relações simbólicas.

O recolhimento e o silêncio favorecem processos internos essenciais para o brincar de faz de conta, a criação artística e a expressão estética, pilares da Educação Infantil. O repouso também contribui para o desenvolvimento da autorregulação:

- Permite que a criança aprenda a identificar sinais de cansaço;
- Favorece a percepção corporal e emocional;
- Ajuda a lidar com frustrações e a reorganizar comportamentos.

Crianças que vivenciam momentos regulares de descanso demonstram maior equilíbrio nas interações sociais e na participação coletiva. Assim, a dimensão cognitiva revela que o repouso não interrompe o processo educacional; pelo contrário, ele o fortalece e potencializa, tornando possível uma aprendizagem mais profunda, consciente e significativa. Dessa forma, quando a criança está tranquila:

• Potencializa a atenção;

• Melhora o foco;

• Reforça a concentração da criança;

• Retorna às atividades com mais curiosidade e criatividade;

• Eleva a disposição para brincar, explorar e aprender;

• Prepara para as próximas atividades, favorecendo a atenção e o aprendizado.

d) Dimensões Culturais, Linguísticos e de Estrutura Identitária.

Em contextos interculturais e indígenas, a hora do repouso não é apenas um momento biológico de descanso, mas também um espaço simbólico de transmissão cultural, reafirmação identitária e fortalecimento da língua materna. Essa dimensão é essencial para

que o currículo valorize as especificidades de cada povo e reconheça a criança como sujeito pertencente a uma comunidade, a uma memória e a uma história.

No que tange ao descanso em comunidades indígenas e interculturais, ele se relaciona com:

- Os cantos transmitem valores, histórias e eventos cosmológicos que trazem segurança e pertencimento.

Ao incorporar essas práticas ao contexto escolar, a Educação Infantil:

- Legitima saberes familiares e comunitários;
- Fortalece a relação casa–escola;
- Cria continuidade entre o cotidiano doméstico e o cotidiano educativo.
- Reforça os métodos tradicionais de educação dos filhos;

• Arranjo do local de sono, como redes, esteiras e colchões naturais;

• Canções, areruia, narrativas e histórias sobre a criação do mundo;

• Ciclos biológicos ajustados ao grupo;

*Ouvir canções, histórias e falas suaves na língua materna indígena fortalece o vínculo linguístico e afetivo;

- As melodias tradicionais são veículos de memória cultural;
- A língua materna é vivenciada de forma emocional e sensorial, reforçando o orgulho identitário;
- A escola afirma seu compromisso com o multilinguismo e com o direito das crianças de aprender e conviver em suas línguas originárias.
- Reforça a autoestima;
- Legitima a identidade étnica da criança;
- Combate processos de apagamento cultural;
- Garante que a escola seja espaço de pertencimento, não de negação.

A língua, no repouso, não cumpre função didática formal, mas funciona como acolhimento sonoro, reforçando identidade, pertencimento e segurança emocional. As vantagens e educativas e culturais indicadas pelo DCEMIII, indicam quatro aspectos:

• **Físico:** relaxamento, recuperação de energia, aprimoramento motor.

• **Socioemocional:** diminuição do estresse, tranquilidade, elevação da autoestima e sensação de proteção.

• **Cognitivo:** aumento da atenção, da memória e da disposição para as próximas atividades.

• **Cultural:** valorização da língua nativa, transmissão de saberes e respeito às tradições indígenas.

e) Dimensões do Espaço de Cuidado e Afeto

A hora do repouso também é um tempo de vínculo afetivo. O ambiente tranquilo, a presença acolhedora dos educadores e a organização cuidadosa do espaço (com iluminação suave, música calma ou histórias) transmitem segurança e afeto. Essa atenção reforça a ideia de que a escola é um lugar de cuidado integral, onde corpo e mente são igualmente valorizados.

Em uma perspectiva intercultural e indígena, o repouso ultrapassa a função biológica de descanso, assumindo dimensão cultural, afetiva, espiritual e comunitária. Ao reconhecer a diversidade de ritmos, práticas familiares, modos de vida e saberes tradicionais dos povos, a escola reafirma seu compromisso com uma educação integral, que acolhe a criança em sua corporeidade, identidade e pertencimento.

f) Organização Pedagógica

Integrar a hora do repouso à rotina não significa apenas “parar atividades”, mas planejar um momento que favoreça o equilíbrio entre movimento e quietude. Neste sentido, o DCMEIII recomenta aos docentes a efetivação de uma:

• **Transição tranquila:** atividades lentas e relaxantes antes do descanso, como leitura ou canções de ninar.

• **Aconchegante:** colchonetes, esteiras, almofadas, luz natural ou baixa, música instrumental.

• **Respeito:** pelo ritmo de cada um, permitindo que cada criança adormeça ou simplesmente relaxe, sem pressões**.**

Quadro 14 – Aspectos e Princípios da Organização Didática da Hora do Repouso

Aspecto	Descrição
Objetivo Geral	Garantir às crianças um momento de pausa, recuperação de energia e reorganização emocional, física e cognitiva.
Fundamentação Pedagógica	Atende às necessidades biológicas de crescimento, contribui para a autorregulação emocional e potencializa a aprendizagem.
Princípios Norteadores	Respeito ao ritmo individual, acolhimento, ambiente seguro, equilíbrio entre movimento e quietude.
Funções do Repouso	Relaxamento, fortalecimento do sistema imunológico, consolidação da memória, preparação para novas atividades.
Resultados Esperados	Crianças mais tranquilas, maior disposição para brincar e aprender, desenvolvimento global (corpo–mente–emoção).

g) Conexão com o Desenvolvimento Global

O descanso é parte integrante da aprendizagem. Após a pausa, as crianças costumam apresentar maior disposição para brincar, explorar e interagir, retomando as atividades com mais foco e criatividade. Assim, a hora do repouso não interrompe o processo educativo: ela o potencializa.

Garantir a hora do repouso no cotidiano da Educação Infantil é reconhecer a criança como um ser integral, que precisa de tempo para crescer, brincar, aprender e conviver. Esse momento, planejado com cuidado e sensibilidade, contribui para o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, fortalecendo o vínculo entre escola, criança e família, e reafirmando o compromisso da educação infantil com o bem-estar e a formação plena da infância.

Quadro 14.3.1- Práticas Metodológicas para a Hora do Repouso

Ação/Etapa	Objetivo	Procedimentos/Metodologia	Materiais e Recursos	Avaliação/Indicadores
Preparação do Ambiente	Criar um espaço seguro e acolhedor que favoreça o relaxamento.	Organizar o espaço com colchonetes ou tatames, cortinas para luz suave, ventilação adequada; definir local tranquilo, limpo e silencioso.	Colchonetes, almofadas, cortinas, música ambiente ou sons da natureza.	Ambiente limpo, temperatura adequada e disposição tranquila das crianças.
Transição para o Repouso	Conduzir a passagem das atividades para o momento de relaxamento.	Realizar atividades de desaceleração, como contação de histórias, rodas de conversa suaves, músicas calmas ou respiração guiada.	Livros infantis, instrumentos musicais leves (flauta, kalimba).	Participação das crianças, redução gradual do nível de energia.
Respeito ao Ritmo Individual	Atender às diferentes necessidades: crianças que dormem e as que apenas relaxam.	Permitir que cada criança escolha deitar, ouvir histórias ou apenas ficar em silêncio; evitar obrigar o sono.	Cobertores leves, almofadas extras.	Crianças confortáveis, sem sinais de estresse ou resistência.
Acompanhamento e Segurança	Garantir bem-estar durante todo o período.	Educadores permanecem atentos, mantendo um ambiente de cuidado e	Ficha de presença, registro de observações.	Crianças seguras, clima de tranquilidade e

Ação/Etapa	Objetivo	Procedimentos/Metodologia	Materiais e Recursos	Avaliação/Indicadores
		supervisão discreta, intervindo apenas quando necessário.		acolhimento.
Retomada das Atividades	Facilitar a volta gradual às interações e brincadeiras.	Oferecer atividades leves de transição após o descanso, como alongamentos, música animada suave ou brincadeiras calmas antes de atividades mais dinâmicas.	Música alegre moderada, brinquedos de manipulação simples.	Crianças acordam dispostas, retomando as atividades com energia e bom humor.
Comunicação com as Famílias	Envolver pais e responsáveis no entendimento da importância do repouso.	Informar às famílias a rotina de descanso e seus benefícios; compartilhar observações (mudanças de humor, disposição) quando necessário.	Murais informativos, bilhetes, reuniões breves.	Participação das famílias e compreensão da importância do momento de descanso.

14.2 Princípios Interculturais para a Hora do Repouso/Descanso

A composição do período de "repouso, descanso" deve seguir princípios para estar em conformidade com os princípios interculturais:

14.2.1 Respeito pelos Ritmos Pessoais

Nem todas as crianças dormem. Algumas apenas relaxam. Algumas requerem mais tempo ou menos tempo. Isso também é crucial:

- Não impor;
- Permitir que crianças que não adormecem permaneçam em atividades calmantes;
- Possibilitar silêncio e tranquilidade sem a responsabilidade de dormir.

14.2.2 Ancestralidade e Pertencimento

A integração das dimensões culturais e familiares contribui para:

- Familiaridade e segurança;
- Continuidade das práticas familiares;
- Senso de identidade;
- Conhecimento das cosmologias e vidas indígenas.

14.2.3 Multilinguismo

O tempo de repouso, descanso é uma ótima oportunidade para:

• Ouvir canções de ninar na língua materna;

• Realizar breves discursos, agradecimentos e rituais tradicionais;

• Promover o pertencimento linguístico.

14.2.4 Relação com o Território Espaços Naturais

O ambiente pode ser territórios naturais ou formados pelo território dos povos. Ambientes naturais ou aqueles inspirados pelo território tornam-se:

• Calmos;

• Ligação com a natureza;

• Compreensão cultural do espaço.

14.2.5 Conforto, Saúde e Bem-estar

Redes e colchonetes oferecem suporte melhor do que ideal para o corpo da criança e garantem que elas descansem adequadamente. A rede é tradicional nas áreas urbanas e comunidades do município, prefere ventilação, designs higiênicos e pode se ajustar à temperatura, perfeita para climas quentes.

E o colchonete e ou esteira, usado em muitas escolas, é outra forma de organizar, colocando as crianças em um ambiente seguro, construtivo de espaço para supervisão próxima.

14.2.6 Relevância Cultural e Intercultural

A rede, tem grande valor simbólico para vários povos Macuxi, Patamon, Ingarikó e demais munícipes do Uiramutã. Sua integração no tempo de repouso, descanso é reconhecer e respeitar as tradições dos ancestrais, e a escola pode então se conectar mais de perto com a realidade cultural das crianças e seu senso de pertencimento.

O próprio colchonete, embora mais adequado ao ambiente urbano, pode ser feito com materiais artesanais e tecidos locais usando gráficos ou cores que remetem a práticas locais para ilustração.

14.2.7 Adaptabilidade e Flexibilidade

Cada escola pode decidir sobre esse método quando os recursos específicos exigirem tais fatores: espaço, clima e temperamento das crianças. Isso pode lhes dar maior segurança

emocional ou simplesmente colocar em prática em casa ambientes mais seguros onde a rede é uma característica familiar. Assim também nas escolas para crianças que já dormem assim lá.

Em espaços mais apertados e quando mais mobilidade é importante, é simplesmente mais fácil reunir colchonetes e se livrar deles.

14.2.8 Transições do Repouso, Descanso, Relaxamento

a) Rituais de Transição: A transição do trabalho e atividade para quando parar e descansar requer cuidado, sensibilidade e vontade pedagógica. Ajudam a preparar as crianças para o descanso, proporcionando uma estrutura para sua rotina.

b) Rituais culturais: Criar rituais de transição que envolvam rotinas culturais para o descanso, incluindo canções, agradecimentos ou pequenos rituais.

c) Crianças: Incentivar a participação das crianças na criação do espaço de descanso, como colocar redes ou colchonetes para cima e para baixo, criando um senso de dever e pertencimento.

d) Valorização das Tradições: O uso de rituais culturais reforça quem é a comunidade.

e) Conforto e Familiaridade: Redes e colchonetes tradicionais podem ser reconfortantes e ajudar as crianças a aprender o material.

f) Sustentabilidade: Materiais locais e naturais são sustentáveis e respeitam as práticas culturais da comunidade.

14.2.9 Possibilidades de Rituais Interculturais

• Canções suaves na língua materna (canções de ninar, orações, agradecimentos);

• Histórias curtas de ancestralidade ou histórias tradicionais;

• Pequenos gestos simbólicos, como soprar folhas aromáticas, tocar suavemente chocalhos tradicionais, agradecer o dia;

• Organização coletiva do ambiente de descanso.

a) Envolvimento das Crianças

O envolvimento das crianças promove autonomia:

• Montar redes ou colchonetes;

• Selecionar cobertores, panos ou objetos culturais que façam sentido para confortar as crianças;

• Ajudar a estabelecer iluminação suave, abertura de janelas, arranjo de colchonetes.

b) Benefícios dos rituais:

• Estruturam a rotina;

• Confortam gradualmente a criança;

• Honram valores e tradições; • constroem comunidade.

14.3 Redes e Colchonetes/Esteiras Tradicionais como Tecnologias Culturais

A localização do suporte para repouso, descanso, seja rede ou colchonete, influencia imediatamente o conforto, a saúde e o significado cultural desse período. A inclusão de redes ou colchonetes na prática pedagógica não é apenas uma questão prática, mas sim, abre um diálogo com o conhecimento regional e entendimentos de identidade.

14.3.1 O Significado Cultural da Rede

A rede é:

- Um lugar de descanso, cuidado, cura e acolhimento;

• Representa proteção e continuidade dos rituais familiares;

• Apoia a segurança emocional e a saúde.

14.3.2 Colchonetes e Esteiras Tradicionais

Usar esteiras ou colchonetes feitos de materiais locais e tradicionais, como palha ou algodão, que são confortáveis e culturalmente significativos. O colchonete pode:

• Ser projetado com tecidos locais;

• Receber gráficos indígenas;

• Incluir materiais naturais (palha, algodão, fibras).

• Arranjo do espaço: O espaço para o descanso deve ser todo reservado em estruturas tradicionais que são usadas na comunidade local, criando uma atmosfera confortável.

14.3.3 Diretrizes Práticas

• **Segurança:** redes devem ser instaladas a uma altura apropriada, com fixação forte e distância física razoável do local; colchonetes devem ser firmes, limpos e hipoalergênicos.

• **Envolvimento da Comunidade:** convidar famílias e mestres do conhecimento local para criar redes ou capas para colchonetes, com designs indígenas, bordados ou tecidos regionais.

• **Integração Curricular:** fazer uso de redes ou colchonetes, para falar com as crianças sobre as culturas, modos de vida e histórias das comunidades que os utilizam.

• **Higiene:** usar protocolos de limpeza regular, incluindo lavagem de redes e capas, e exposição ao sol quando disponível.

14.3.4 Significado Pedagógico

Mais do que um elemento do mobiliário escolar, a seleção de redes ou colchonetes tradicionais é uma troca epistêmica que está relacionada ao projeto pedagógico intercultural. Ela considera as crianças como sujeitos de direitos, inseridos em diversos contextos culturais, e usa o tempo de descanso como um momento de cuidado, pertencimento e apreciação das raízes.

O uso de redes ou colchonetes tradicionais na hora do descanso reafirma o compromisso da Educação Infantil com uma abordagem integral e intercultural. Ao garantir conforto físico, respeitar a diversidade e trazer elementos da cultura local para dentro da escola, esse simples gesto se converte em um poderoso recurso educativo, que acolhe a criança em sua totalidade, corpo, identidade e memória cultural. Promoção do uso de suportes tradicionais:

• Integra currículo e cultura;

• Fortalece a memória sensorial;

• Afirma pertencimento;

• Reforça a identidade coletiva.

14.3. 5 Organização do Ambiente

Características essenciais

- Iluminação suave;
- Temperatura agradável;
- Disposição que respeite organização tradicional das moradias;
- Panos, tecidos e cores que remetam à cultura local;
- Silêncio, sons da natureza ou músicas tradicionais.

14.3.6 Materiais Sugeridos

- Redes, colchonetes, esteiras;
- Chocalhos, instrumentos leves;

- Panos com grafismos;
- Ervas aromáticas;
- Livros artesanais bilíngues para leitura tranquila.

14.3.7 Integração com o Currículo Intercultural

A hora do repouso também educa, mesmo sem atividade formal. Aprendizagens possíveis:

- Cuidado de si;
- Respeito ao ritmo do outro;
- Valorização da cultura;
- Percepção corporal;
- Sensibilidade estética e sonora;
- Ampliação da oralidade na língua materna;
- Conexão espiritual e ancestral.

14.3.8 O Papel do Docente

Atribuições importantes:

- Planejar o momento com intencionalidade;
- Atuar com sensibilidade;
- Acolher diferenças culturais e biológicas;
- Observar sinais de cansaço e necessidades emocionais;
- Construir espaço tranquilo e seguro;
- Dialogar com famílias sobre práticas de descanso;
- Mediar rituais e canções na língua materna.

14.4 Aromaterapia com Plantas Medicinais: Saberes da Natureza no Momento de Acalanto

A utilização de ervas aromáticas é um saber ancestral presente no cotidiano dos povos indígenas e comunidades tradicionais. A presença de aromas naturais no cotidiano da Educação Infantil pode contribuir para o bem-estar, a concentração e a sensação de acolhimento das crianças.

Quando utilizada com cuidado, conhecimento e acompanhamento adequado, a aromaterapia com plantas medicinais torna-se um recurso pedagógico e de saúde preventiva

que fortalece a conexão com a natureza, valoriza saberes tradicionais e promove experiências sensoriais ricas. Neste contexto, o DCMEIII, apresenta como prática do cuidar a aromaterapia como prática pedagógica nos cotidianos educativos das crianças

14.4.1 Conexão com a Natureza e Saberes Populares

A utilização de ervas aromáticas, como lavanda, camomila, capim-santo e hortelã, permite que as crianças reconheçam a importância das plantas medicinais presentes na cultura comunitária de seus povos.

Essa prática valoriza o conhecimento ancestral e estimula o respeito ao meio ambiente, mostrando que a natureza oferece recursos de cuidado e equilíbrio. Quando bem orientada, a aromaterapia pode ajudar a:

- Promove relaxamento e tranquilidade, auxiliando no momento do repouso ou em atividades de leitura;
- Ajuda a desacelerar;
- Estimular a concentração e o foco, com aromas suaves que favoreçam a atenção durante brincadeiras ou propostas de escuta;
- Ativa memória olfativa, ampliando as experiências sensoriais e o vocabulário, além de despertar a curiosidade científica;
- Aproxima as crianças da natureza;
- Valoriza práticas de cura tradicionais.

14.4.2 Orientações de segurança

O uso de plantas e óleos essenciais em ambientes educativos o DCMEIII exige responsabilidade e acompanhamento profissional, para garantir que a prática seja segura e adequada à faixa etária:

- Consultar profissionais e lideranças tradicionais profissionais de saúde, fitoterapeutas ou aromaterapeutas antes de introduzir qualquer planta.**;**
- Evitar contato direto com a pele óleos essenciais devem ser diluídos e usados apenas em difusores de ambiente, nunca aplicados em crianças.**;**
- Usar sachês e difusores naturais;
- Garantir ventilação e intensidade suave dos aroma**s** suaves e ambiente arejado são fundamentais para não provocar incômodo ou reações adversas.**;**

- Verificar alergias com as famílias possíveis sensibilidades ou restrições antes de adotar a prática.

14.4.3 Práticas Pedagógicas

Como práticas pedagógicas o DCMEIII recomenda:

- Criação de horta aromática;
- Oficinas com anciões sobre plantas medicinais envolvendo as crianças no plantio, cuidado e colheita.**;**
- Roda de cheiros e exploração sensorial: criar atividades de "descoberta dos cheiros", onde as crianças tocam, cheiram e descrevem aromas, ampliando vocabulário e percepção.**;**
- Contação de histórias ligadas à cura e ao território associar plantas a narrativas tradicionais, fortalecendo vínculos com a cultura local e a educação ambiental.
- Hora do relaxamento: utilizar sachês de ervas secas ou difusores com aromas suaves durante a hora do repouso ou leitura, com acompanhamento de músicas calmas.

14.4.4 Significado Intercultural

A aromaterapia com plantas medicinais possibilita que a escola reconheça a riqueza dos saberes indígenas e populares, que há séculos utilizam ervas para rituais de cura e equilíbrio. O DCMEIII ao incluir esse conhecimento na rotina, a Educação Infantil reforça a importância da diversidade cultural e do diálogo entre ciência e tradição.

A aromaterapia reforça a continuidade dos saberes ancestrais, valorizando o conhecimento medicinal indígena e popular, sempre com cuidado e diálogo comunitário.

A aromaterapia com plantas medicinais, quando planejada de forma segura, lúdica e pedagógica, oferece à Educação Infantil um caminho de cuidado integral que une saúde, cultura e aprendizado.

Além de proporcionar bem-estar e experiências sensoriais, ela aproxima as crianças da natureza e das tradições de seus territórios, formando cidadãos que reconhecem, respeitam e valorizam o patrimônio cultural e ambiental que os cerca, para tanto, é preciso a utilização de:

- Plantas Locais: Utilize plantas medicinais locais, conhecidas por suas propriedades calmantes, como a erva-cidreira ou a lavanda, para aromatizar o ambiente de repouso. Aromas calmantes ajudam as crianças a relaxarem e adormecerem mais facilmente.

- Envolvimento Comunitário: Envolva os anciãos e curandeiros da comunidade para selecionar e preparar as plantas, transmitindo conhecimentos tradicionais às crianças.
- Transmissão de Conhecimentos: A utilização de plantas medicinais locais promove a transmissão de conhecimentos tradicionais sobre saúde e bem-estar.

A hora do repouso na Educação Infantil não é apenas um intervalo, mas um tempo pedagógico de cuidado, cultura, ancestralidade e desenvolvimento integral. Incorporar a interculturalidade, o multilinguismo, os saberes tradicionais, os suportes de descanso próprios da comunidade, os aromas da natureza e os rituais de transição reforça vínculos afetivos, fortalece identidades e promove um ambiente de respeito às especificidades de cada povo.

O repouso, quando planejado com sensibilidade cultural, amplia a potência educativa da escola e constitui prática de respeito, valorização e promoção do bem-estar das crianças indígenas e de todas aquelas que convivem em contextos interculturais.

Quadro 14.3.2- Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Organização do Espaço

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Preparar ambiente com iluminação suave, ventilação adequada e temperatura confortável.	Manter luzes fortes, ruídos constantes ou ambiente excessivamente frio ou quente.
Utilizar redes, colchonetes, esteiras ou suportes tradicionais, respeitando práticas culturais da comunidade.	Impor um único tipo de acomodação sem considerar hábitos familiares e culturais.
Organizar o espaço conforme arranjos culturais das famílias (círculos, fileiras, proximidade com anciões, uso de grafismos).	Distribuir crianças aleatoriamente e sem sentido cultural, ou desconsiderar organização comunitária.
Garantir materiais limpos, bem fixados, seguros e antiderrapantes.	Permitir redes mal instaladas, colchonetes sujos ou materiais de risco.

Quadro 14.3.3 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Atuação do Professor(a) / Educador(a)

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Realizar transições suaves com músicas calmas, histórias, respiração ou rituais culturais.	Parar abruptamente as atividades e ordenar que as crianças se deitem imediatamente.
Respeitar ritmos individuais: permitir que algumas crianças apenas relaxem.	Obrigar todas as crianças a dormir, mesmo sem necessidade ou sem estarem cansadas.
Utilizar língua materna indígena em cantos, histórias e rituais quando possível.	Proibir ou desvalorizar o uso da língua materna.
Permanecer presente, observando sinais de desconforto ou necessidades específicas.	Afastar-se totalmente ou deixar as crianças sem supervisão.
Conversar com as famílias para alinhar práticas culturais do descanso.	Ignorar práticas familiares e impor rotinas escolares rígidas.

Quadro 14.3.4 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Cultura, Saberes Tradicionais e Interculturalidade

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Integrar cantigas de ninar, rezas, histórias, mitos e rituais da comunidade.	Utilizar apenas músicas comerciais ou artificiais, desconsiderando produções culturais locais.
Utilizar grafismos indígenas, panos tradicionais, tecidos e objetos culturais no ambiente.	Usar decoração sem conexão com a cultura local ou estetizar cultura indígena de forma caricata.
Envolver anciões, pajés, mestres da cultura e famílias na construção do ambiente.	Excluir a participação comunitária ou limitar presença das famílias.
Respeitar ritmos e tempos da comunidade, incluindo horários tradicionais de repouso.	Forçar horários que não respeitem hábitos culturais da comunidade.

Quadro 14.3.5 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Aromaterapia e Uso de Plantas Medicinais

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Utilizar plantas aromáticas tradicionais (capim-santo, erva-cidreira, hortelã) com orientação de famílias, anciões ou profissionais.	Usar óleos essenciais sem diluição, sem orientação ou sem verificar alergias.
Empregar sachês, ramos naturais ou vaporização suave.	Aplicar óleos diretamente na pele das crianças.
Verificar previamente alergias, sensibilidades e recomendações familiares.	Desconsiderar possíveis reações alérgicas ou introduzir aromas sem consulta prévia.
Garantir boa ventilação, mantendo ambiente leve e natural.	Confinar aromas fortes ou utilizar produtos sintéticos e industrializados.

Quadro 14.3.6 -Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Aspectos Emocionais, Afetivos e da Convivência

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Acolher emoções e escutar as crianças que se sentem inseguras para dormir.	Minimizar medos, repreender choro ou ignorar desconfortos.
Permitir que crianças levem objetos de afeto ou pequenos elementos culturais de casa.	Impedir objetos afetivos sem necessidade ou padronizar pertences.
Oferecer opções individuais (rede / colchonete / sentar-se / deitar).	Forçar posturas ou posições fixas.
Preparar ambiente neutro e tranquilo, sem estímulos visuais excessivos.	Manter telas, celulares, vídeos ou sons artificiais durante o repouso.

Quadro 14.3.7 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Higiene, Saúde e Segurança

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Higienizar redes, colchonetes e tecidos regularmente, expondo ao sol sempre que possível.	Usar materiais úmidos, mofados ou sem condições sanitárias adequadas.
Garantir distâncias seguras entre redes e superfícies.	Instalar redes muito altas ou próximas a quinas e objetos perigosos.

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Verificar condições de saúde e conforto antes do descanso.	Deixar crianças repousarem suadas, molhadas ou com desconforto evidente.
Oferecer água antes e depois do repouso, conforme necessidade.	Impedir hidratação ou não atender necessidades fisiológicas nesse período.

Quadro 14.3.8- Práticas Recomendadas e Não Recomendadas para a Hora do Repouso na Educação Infantil Intercultural e Indígena: Relação com as Famílias e a Comunidade

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Consultar famílias sobre práticas de sono da criança em casa.	Aplicar protocolos rígidos sem considerar rotinas familiares.
Acolher orientações culturais sobre descanso, canções e rituais.	Silenciar saberes tradicionais ou substituí-los por práticas "estandardizadas".
Envolver comunidade na produção de materiais (redes, grafismos, esteiras, sachês).	Comprar materiais industrializados desnecessariamente ignorando saberes locais.
Registrar práticas culturais e integrá-las no PPP e no currículo.	Tratar práticas culturais apenas como "decoração" ou ações pontuais.

14.4.5 Estratégias para a hora do repouso em línguas maternas indígenas

Integrar a língua materna indígena neste momento fortalece identidade cultural, senso de pertencimento e conforto emocional.

Quadro 14.4 - Exemplos de estratégias

Estratégia	Descrição
Orientações e comandos em língua materna	Professores usam instruções simples, como se "deitar", "respirar devagar" e "silêncio" na língua indígena da criança
Música e cantos de ninar tradicionais	Canções da comunidade para induzir relaxamento e sono, transmitindo cultura e afetividade
Leitura ou narração tranquila	Contação de pequenas histórias ou relatos em língua materna, em tom calmo, favorecendo imaginação e segurança
Espaço organizado e acolhedor	Colchões, tapetes ou redes distribuídas em silêncio, respeitando o conforto físico e hábitos culturais
Ritualização do momento	Sinalização de início e fim do repouso com elementos culturais ou sonoros, proporcionando previsibilidade e segurança

15. ORIENTAÇÕES SOBRE AS TAREFAS PARA CASA

Para o DCMEIII o protagonismo e autonomia da criança são fundamentos basilares da aprendizagem, ou seja, a aprendizagem ocorre no cotidiano, em relação a uma comunidade, levando em conta o tempo, espaço e experiências de aprendizagem distintas de todos. Nesse sentido, enviar atividades para casa não se assemelha ao dever de casa no sentido tradicional do termo, mas serve para criar laços e estimular as conexões entre escola, família e comunidade, aumentando a variedade de conhecimentos culturais e linguísticos que a criança possui.

O DCMEIII recomenda que a proposta pedagógica da escola deve se adequar as necessidades específicas das crianças e suas faixas etárias que influenciam na estrutura da rotina na educação infantil. Acrescentar na rotina a lição de casa, o conhecimento e o aprendizado devem ser estimulados a acontecem principalmente por meio do brincar, da interação e da experimentação. Assim, as tarefas não devem ter um caráter avaliativo ou de repetição de objetos do conhecimento.

Podem ser atividades que exijam o envolvimento da família em coisas divertidas e significativas: leituras compartilhadas e pequenas explorações do ambiente, documentando descobertas, brincadeiras criativas que reforcem a interação entre casa e escola. O foco da lição de casa neste momento é nutrir o vínculo entre a criança e a família, valorizar o cotidiano e o aprendizado fora da escola.

Portanto, a forma como o tempo e as atividades são organizados deve sempre respeitar o direito à infância da criança, pois queremos que signifique não apenas aprender, mas também brincar e socializar.

O dever de casa, é melhor concebido não como atividades avaliativas ou repetitivas, mas como propostas de compartilhamento, observação, diálogo e expressão, intercaladas com a família e o território. E o objetivo principal é que a criança aplique o que estuda na escola às práticas diárias de sua cultura, honrando a sabedoria dos mais velhos e a importância da vida comunitária.

Dito isso, o DCMEIII orienta aos docentes a considerar os seguintes aspectos:

a) Quando enviar atividades para casa?

O envio de tarefas pode ser feito de forma esporádica, intencional e significativa, evitando sobrecarga ou atividade mecânica repetitiva. As propostas devem idealmente ser enviadas quando o tema ou atividade escolar puder ser ampliado com inclusões da família ou da comunidade. Alguns dos momentos ideais são:

- Após eventos culturais (por exemplo, círculos de contação de histórias, festividades, celebrações, canções, rituais);
- Quando temas de elementos da natureza ou do território convidam a criança a observar os lugares que está estudando;
- Onde há a intenção de recuperar conhecimentos familiares, como canções, receitas, nomes de plantas, jogos ou palavras na língua materna;
- Antes ou depois de reuniões ou encontros comunitários, para ajudar na continuidade da conversa e do aprendizado;
- Em períodos de mudança (mudança de grupos, chegada de crianças) para construir a conexão entre escola e casa.

a) Tipos de atividades sugeridas

As atividades devem ser fáceis, divertidas, interativas e amorosas e o tempo da família deve ser valorizado. É crucial que elas prestem homenagem às expressões culturais do seu povo e que despertem curiosidade e iniciem conversas. Exemplos:

- Encontros culturais: Fazer a criança ouvir uma história contada pela família e desenhar ou contar o que aprendeu.
- Observação da natureza: observar o céu, a lua, formigas, flores ou pássaros, observar e comentar o que testemunharam.

- Canções e sons: cantar uma canção tradicional da família e apresentar na escola.
- Práticas diárias: participar de pequenas atividades comunitárias (ajuri, coleta, plantio, pesca) e relatar como foi.
- Artes e expressões: coletar sementes, folhas ou outras partes naturais para construir algo coletivo na escola.
- Memórias e tradições: compartilhar com os mais velhos como costumavam brincar quando eram crianças.

As propostas servem para fortalecer o envolvimento da família como parte da experiência educacional e promover o conhecimento tradicional e a participação intergeracional.

c) Quantidade e duração:

O tempo de atenção das crianças é muito breve na Educação Infantil e depende da idade e do tipo de atividade. As sugestões para casa devem ser leves, curtas, exploratórias e nunca obrigatórias.

Quadro 15 - Organização da Faixa Etária

Faixa Etária	Tempo médio de concentração	Periodicidade recomendada	Duração da atividade
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	2 a 5 minutos por estímulo	Não se recomenda envio de tarefa; apenas sugestões de interações familiares (músicas, conversas, toque, carinho).	-
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	5 a 10 minutos	Atividades esporádicas, 1 vez por semana ou a cada 15 dias, envolvendo a família.	5 a 10 min
Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)	10 a 15 minutos	Atividades curtas, 1 a 2 vezes por semana, relacionadas às vivências da turma.	10 a 15 min

A quantidade ideal é uma ou duas propostas leves por semana, de preferência de natureza lúdica, artística ou cultural, sem a necessidade de qualquer registro mais formal. O tempo de qualidade com a família e o retorno à escola com uma experiência compartilhada é o que importa.

d) Diretrizes pedagógicas:

- A atividade para casa deve ser comunicada em linguagem simples e bilíngue (português e língua materna) quando possível.

- A escola deve considerar a narrativa, incluindo o que a criança contou ou demonstrou, e não apenas saídas escritas ou visuais.
- O envio deve levar em conta as condições reais da comunidade, a disponibilidade de materiais, tempo da família e contextos de trabalho coletivo.
- Brincar, descansar, interação familiar são fundamentais para o desenvolvimento infantil, nunca devem ser substituídos por atividades.
- O docente deve acompanhar com escuta e apreciação, para transformar as experiências das crianças em novos aprendizados compartilhados.

Enfim, o DCMEIII acredita que as tarefas para casa devem ser consideradas como momentos de continuidade entre o espaço escolar e o cotidiano. Eles ajudam a fortalecer relações, identidades, conhecimentos e parentesco. Devem promover:

- O envolvimento afetivo da família;
- O reconhecimento do conhecimento tradicional;
- O respeito pelo tempo e curiosidade da criança e a alegria de aprender através da experiência vivida.

Para a criança a tarefa para casa é muito mais do que fazer um exercício ela carrega consigo não apenas o sentido de pertencimento e aprendizado do mundo ao seu redor, mas também o diálogo com a escola, a comunidade e os ancestrais.

16. TRANSIÇÕES DOS BEBÊS E CRIANÇA EM SEU PROCESSO EDUCATIVO

As transições dos bebês e das crianças, entendidas como os momentos de passagem entre diferentes contextos, atividades e etapas do processo educativo, são experiências significativas que demandam acolhimento, escuta e organização pedagógica sensível. Cada transição, seja da casa para a escola, entre diferentes momentos da rotina ou entre etapas da Educação Infantil, deve ser compreendida como parte constitutiva do desenvolvimento integral.

As transições educativas são momentos ricos de aprendizagem e pertencimento, que precisam ser planejados de forma sensível e coerente com a realidade cultural de cada comunidade. Para o DCMEIII, essas transições se tornam ainda mais significativas quando incorporam rituais, cantos, línguas maternas, narrativas orais, brincadeiras tradicionais e práticas comunitárias, fortalecendo a identidade das crianças e sua inserção no coletivo.

As transições não devem ser vistas apenas como momentos de adaptação, mas como experiências formadoras que contribuem para a constituição da identidade, da autonomia e das relações de pertencimento das crianças. Garantir transições respeitosas significa reconhecer que cada mudança no percurso educativo é oportunidade de aprender, conviver e construir significados.

O processo educativo na Educação Infantil Intercultural Indígena se constitui como um caminho contínuo de pertencimento, afeto e aprendizado, no qual cada etapa representa uma ampliação de vínculos e de experiências. As transições, sejam elas o ingresso do bebê na instituição, a passagem para novos grupos etários ou o preparo para o Ensino Fundamental, são compreendidas como momentos de continuidade e de fortalecimento identitário, e não de ruptura.

Ou seja, o início de uma nova etapa em suas vidas está marcado pela transição dos bebês e crianças na Educação Infantil, um processo importante que inclui aprendizado, desenvolvimento e interação social. Para garantir que essa experiência seja positiva e tranquila para todos os envolvidos, é fundamental que pais, responsáveis e profissionais da creche ou pré-escola trabalhem em conjunto, criando um ambiente acolhedor e seguro que facilite a adaptação das crianças.

Nas comunidades, aprender e cuidar são atos inseparáveis. O conhecimento é transmitido no convívio com os mais velhos, nas histórias ao redor do fogo, nas brincadeiras, nos rituais e nas práticas diárias do viver coletivo. Assim, o processo educativo deve refletir e valorizar esses modos próprios de aprender, respeitando os tempos da criança, os ciclos da natureza e os vínculos comunitários.

Quando o bebê chega à instituição de Educação Infantil, ele traz consigo um universo de significados: sua língua materna, seu modo de ser cuidado, seus gestos, cheiros, sons e formas de se relacionar. Cabe ao docente acolher essa bagagem afetiva e cultural, garantindo que a criança encontre na escola um prolongamento da vida comunitária, um espaço que fala sua língua, reconhece seus saberes e acolhe sua presença com respeito.

Nas passagens entre grupos, as transições precisam ser planejadas de forma coletiva, envolvendo docentes, famílias, anciãos e as próprias crianças. O movimento para o novo grupo deve ocorrer gradualmente, de modo que as crianças reconheçam o novo espaço como parte do mesmo território de vida e aprendizado. Assim, a transição se torna uma travessia segura, onde a curiosidade e o vínculo são preservados.

Já a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve manter a unidade cultural e linguística. A criança indígena deve ser acolhida por uma escola que reconheça seus modos de aprender, que valorize a oralidade, a arte, a natureza e o tempo coletivo. A continuidade curricular, portanto, se dá na escuta, na afetividade e no diálogo intercultural entre educadores e comunidade.

16.1 Transições na Chegada e Acolhida

A chegada à instituição é um dos momentos mais delicados, especialmente para os bebês. Essa transição implica sair do ambiente familiar para ingressar em um espaço coletivo. A preparação deve ocorrer por meio de explicações de maneira clara e positivo, tais como os novos amigos, brincadeiras e atividades. Levar a criança a se divertir com o ambiente e as imagens com livros infantis.

Permite que ela explore o espaço, conheça os profissionais e brinque um pouco. Essa familiarização prévia ajudará a diminuir a ansiedade no primeiro dia. Para tanto, o DCMEIII orienta estratégias pedagógicas a seguir:

a) Rotina: no início das aulas, criar horários para a acriança dormir, acordar, se alimentar, brincar.

b) Levar para a creche ou pré-escola: A mantinha, brinquedos, outro ou artigo de conforto pode ajudar uma criança a se sentir menos sozinha em seu novo ambiente.

c) Receber as crianças com músicas suaves ou cantos tradicionais da comunidade.

d) Permitir a presença da família nos primeiros dias, para que a criança se sinta segura.

e) Criar um espaço de acolhida com brinquedos e objetos familiares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 25), a instituição deve “assegurar a inserção acolhedora e respeitosa das crianças, de modo a favorecer a continuidade de suas histórias pessoais, culturais e sociais”.

16.2. Transições entre Atividades e Rotinas

Na rotina diária, os bebês e as crianças vivem pequenas transições, do brincar para a alimentação, da atividade coletiva para o descanso, do espaço interno para o ambiente externo. Essas mudanças precisam ser mediadas de forma gradual e cuidadosa. O DCMEIII recomenda:

a) Avisar antecipadamente sobre a mudança de atividade (ex.: cantar uma música que sinalize a hora de guardar os brinquedos).

b) Usar histórias curtas ou cantigas para marcar o início e o fim de cada momento.

c) Criar “rituais de passagem” entre os espaços (ex.: caminhada coletiva até o refeitório, carregando colares, sementes ou outros símbolos da comunidade).

16.3 Transições entre etapas da Educação Infantil

O percurso da Educação Infantil envolve a passagem do berçário para o maternal, e deste para a pré-escola. Cada etapa apresenta novas demandas de socialização, linguagem e autonomia. Para o DCMEIII, o docente necessita:

a) Promover visitas gradativas das crianças menores aos espaços das turmas seguintes.

b) Realizar momentos de interação entre crianças de diferentes idades, para que as mais novas observem e aprendam com as mais velhas.

c) Compartilhar registros pedagógicos (portfólios, desenhos, fotos) com os novos professores para garantir continuidade.

Conforme ressalta o DCNEI (BRASIL, 2009) é necessário garantir a "continuidade das experiências de aprendizagem, respeitando os tempos e as singularidades de cada criança".

Quadro 16 – Transições, Estratégias e Objetivos no DCMEIII

Transição	Estratégias Pedagógicas	Objetivos Específicos	Exemplos do Cotidiano Indígena
Chegada e acolhida (casa → escola)	- Recepção com cantos, rezas ou rodas de conversa. - Permitir presença da família nos primeiros dias. - Espaço de acolhimento com objetos familiares.	- Favorecer segurança emocional. - Criar vínculos afetivos com professor e colegas. - Reforçar sentimento de pertencimento.	Crianças recebidas com canto tradicional em língua materna e benzimento realizado por um ancião.
Mudança de atividade (ex.: brincar → refeição)	- Avisar com música ou história curta. - Criar rituais de passagem (ex.: fila com cantigas). - Utilizar símbolos culturais (sementes, colares).	- Desenvolver noção de tempo e organização. - Tornar as transições mais suaves e significativas.	Antes do almoço, crianças cantam uma canção de agradecimento pela colheita e pelo alimento.
Atividade coletiva → descanso	- Preparar ambiente tranquilo (rede, esteira). - Contar narrativas da tradição oral. - Utilizar objetos de apego (panos, colares, brinquedos artesanais).	- Promover relaxamento físico e mental. - Favorecer o equilíbrio emocional.	Crianças se deitam em redes enquanto ouvem histórias sobre animais da floresta contadas por um mais velho.
Espaço interno → espaço externo	- Caminhada coletiva marcada por músicas. - Conversa sobre o que será explorado. - Incentivar observação do ambiente natural.	- Desenvolver curiosidade científica. - Estimular a consciência ambiental.	Professores levam as crianças para coletar sementes no pátio da escola ou na mata próxima, explicando seus usos.
Mudança de turma/etapa (berçário → maternal → pré-escola)	- Visitas gradativas às novas salas. - Interações entre crianças de idades diferentes. - Compartilhamento de registros pedagógicos.	- Garantir continuidade das aprendizagens. - Apoiar adaptação a novos desafios.	Crianças do pré-escolar ensinam cantigas e brincadeiras tradicionais às mais novas, fortalecendo vínculos.
Encerramento do dia (escola → casa)	- Canto coletivo de despedida. - Reflexão sobre atividades do dia. - Rituais de agradecimento.	- Consolidar aprendizagens. - Reforçar vínculos comunitários. - Valorizar espiritualidade.	Crianças encerram o dia com roda de agradecimento, cantando em língua indígena e pedindo proteção para o retorno às casas.

16.4 Princípios Orientadores das Transições no DCMEIII

As transições no contexto da Educação Infantil representam momentos de passagem que exigem atenção, cuidado e planejamento por parte dos educadores. Elas não se referem apenas à mudança física de um espaço ou atividade, mas também às transformações emocionais, sociais e cognitivas que bebês e crianças vivenciam ao longo de seu percurso educativo.

Em contextos interculturais, especialmente na Educação Escolar Indígena, as transições também envolvem o diálogo entre diferentes universos culturais: o da família e da comunidade e o da escola. Em respeito as especificidades das comunidades o DCMEIII recomenda ao docente:

a) O que são Transições?

Transições são momentos em que a criança passa de uma situação ou etapa para outra, tais como:

- Chegada e saída da escola;
- Mudança de sala ou turma;
- Alteração de rotina diária (por exemplo, do brincar livre para a hora do almoço ou repouso);
- Passagem entre ciclos de aprendizagem (creche para pré-escola, pré-escola para ensino fundamental).

Esses períodos exigem atenção especial, pois impactam diretamente no sentimento de segurança, pertencimento e autonomia das crianças.

b) Importância das Transições no Processo Educativo

- Segurança emocional: Ajuda a criança a se sentir acolhida e protegida, reduzindo ansiedade e estresse.
- Desenvolvimento da autonomia: Permite que o bebê ou criança aprenda a organizar-se, seguir rotinas e desenvolver hábitos de autocuidado.
- Fortalecimento de vínculos: Favorece relações afetivas consistentes entre crianças, pares e educadores, fundamentais para o desenvolvimento socioemocional.
- Integração curricular: Mantém a continuidade das experiências pedagógicas, garantindo que a aprendizagem seja progressiva e significativa.

c) Procedimentos para Apoiar Transições

c.1) Planejamento Antecipado

- Preparar a criança para mudanças de ambiente ou de rotina com antecedência.
- Comunicar às famílias sobre horários, novas atividades e expectativas, garantindo parceria e continuidade do cuidado.

c.2) Acolhimento Individualizado

- Receber cada criança de forma calorosa, reconhecendo suas necessidades afetivas e emocionais.
- Permitir tempo suficiente para adaptação ao novo espaço ou atividade.

c.3) Rotinas Claras e Consistentes

- Estruturar o dia com horários previsíveis para refeições, repouso, brincadeiras e projetos pedagógicos.
- Utilizar sinais visuais, músicas ou objetos que indiquem transições, ajudando a criança a compreender e antecipar os próximos momentos.

c.4) Participação e Expressão da Criança

- Incentivar que a criança participe da transição, levando objetos de conforto ou escolhendo atividades iniciais.
- Observar sinais de ansiedade ou resistência, ajustando estratégias de acordo com cada perfil.

c.5) Registro e Avaliação

- Registrar respostas e comportamentos durante as transições para compreender necessidades individuais.
- Refletir em equipe sobre ajustes necessários, buscando tornar cada passagem mais segura e significativa.

c.6) Cuidados Essenciais

- Evitar mudanças abruptas e sem aviso, que possam gerar insegurança.
- Respeitar o ritmo de cada criança, reconhecendo que cada uma se adapta de forma singular.

- Garantir continuidade afetiva, mantendo referências de cuidado conhecidas (educadores, objetos de apego, espaços familiares).

As transições são momentos pedagógicos estratégicos que vão além da logística escolar. Quando bem planejadas, acolhedoras e sensíveis às necessidades de cada criança, elas fortalecem vínculos, promovem autonomia, asseguram segurança emocional e garantem a continuidade do processo educativo.

Reconhecer e valorizar esses momentos é, portanto, essencial para o desenvolvimento integral de bebês e crianças na Educação Infantil, preparando-os para futuras aprendizagens e experiências sociais.

16.4.1 Apoio à Família:

Mantenha uma linha de comunicação aberta com as famílias dos alunos da creche e pré-escola: fazendo perguntas, compartilhando informações sobre a rotina diária da criança em casa e buscar informações sobre o crescimento e a adaptação da criança.

1. Acolher as emoções da criança: É natural que a criança sinta saudades de casa, insegurança ou medo no início, mas com o tempo vão superar esses desafios.
2. Continuidade cultural e linguística: Garantir que cada transição respeite a língua materna, as narrativas, as práticas tradicionais e os rituais de passagem de cada povo. Convidar anciãos e familiares para participar dos momentos de transição com cantos, narrativas e areruia.
3. Acolhimento e vínculo afetivo: Assegurar que o bebê e a criança se sintam pertencentes e amados, fortalecendo a confiança nas novas relações e ambientes. Respeitar o tempo da criança que participa de rituais comunitários, ajustando o calendário escolar às festas tradicionais.
4. Participação comunitária: Incluir famílias, anciãos, líderes e outras crianças nas ações de transição, reconhecendo o caráter coletivo da educação indígena. Utilizar a língua materna nos momentos de chegada e despedida, fortalecendo vínculos culturais.
5. Escuta sensível e respeito ao tempo da criança: Compreender que cada criança vive a mudança de maneira singular, respeitando suas emoções, ritmos e modos de expressão.
6. Ambientes de continuidade: Organizar os espaços educativos de modo que expressem a identidade cultural da comunidade, com objetos, cores, sons e materiais da vida cotidiana.

7. Diálogo entre etapas e educadores: Promover momentos de partilha entre doentes dos diferentes grupos e níveis, assegurando a coerência e a fluidez do percurso educativo.

8. Valorização das práticas de cuidado: Integrar o cuidar e o educar como dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil, reconhecendo a criança como sujeito integral.

Quadro 16.1 – Estratégias Pedagógicas para o Acompanhamento das Transições

Etapa de Transição	Estratégias Pedagógicas	Envolvidos
Ingresso dos bebês na instituição	Visitas prévias com as famílias; Momentos de acolhimento com músicas e palavras na língua materna; Presença dos familiares nas primeiras semanas; Ambientação com objetos e cheiros familiares.	Famílias, professores, agentes comunitários, anciãos
Passagem do bebê para o grupo da criança pequena	Atividades conjuntas entre os grupos; Compartilhamento de brinquedos e histórias; Visitas às novas salas com os educadores de referência; Ritual simbólico de passagem (cantos, pinturas, bênçãos).	Educadores, famílias, crianças
Passagem da criança pequena para a criança maior	Criação de um "livro da memória" com fotos e desenhos; Roda de conversa sobre o que aprendemos e o que virá; Encontros entre os educadores dos dois grupos para partilhar observações; Festa de transição com cantos tradicionais.	Crianças, educadores, comunidade
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Planejamento conjunto entre professores das duas etapas; Atividades integradas com o 1º ano (visitas, brincadeiras, narrativas orais); Registro das vivências em portfólios e relatos; Cerimônia comunitária de celebração da passagem.	Professores, gestores, famílias, lideranças indígenas

Para o DCMEIII as transições não se configuram como separações, mas como movimentos de continuidade e expansão do ser. São momentos em que o bebê e a criança ampliam seu círculo de convivência, preservando os vínculos que as ligam à família, à comunidade e à ancestralidade.

Garantir transições respeitosas é reafirmar o direito das crianças indígenas de crescerem em um processo educativo que reconhece sua identidade, sua língua, seus saberes e seu território, caminhos de pertencimento que sustentam a vida e o aprender em plenitude.

17. ATUAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM AS FAMÍLIAS E A PARTICIPAÇÃO DAS FAMILIAS NA ESCOLA

A participação ativa das famílias na Educação Infantil constitui um princípio fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente em contextos

interculturais e indígenas. O DCMEIII entende a família como qualquer configuração afetiva, parental e comunitária que acompanha a criança, fortalece vínculos, dá continuidade às experiências culturais e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa.

Em contextos interculturais e nas comunidades, a parceria entre escola e famílias, o diálogo assume um papel ainda mais essencial, pois reconhece a criança como sujeito de direitos, pertencente a um povo, cultura e território específicos.

A interculturalidade, conceito que fundamenta o DCMEIII é compreendida como prática ética, política e pedagógica de reconhecimento, diálogo e valorização entre diferentes saberes, culturas, línguas e modos de vida, orienta o trabalho coletivo entre docentes, comunidade e famílias, promovendo relações respeitosas e colaborativas.

O DCMEIII orienta práticas pedagógicas que promovem diálogo entre diferentes povos, línguas, modos de vida, cosmologias e formas de cuidado. A escola, ao reconhecer e valorizar essas diversidades, fortalece a identidade cultural das crianças e cria espaços educativos mais democráticos, inclusivos e sensíveis à realidade dos povos**.** Neste sentido, o DCMEIII orienta cinco estratégias pedagógicas a serem promovidas para aproximação das relações de docência, escola e família no cotidiano escolar das crianças.

17.1 Acolhimento e Respeito à Identidade Familiar

O acolhimento às famílias deve ir além de práticas pontuais: deve constituir uma postura permanente de reconhecimento da pluralidade de arranjos familiares, tradições, cosmologias, línguas e conhecimentos ancestrais é condição ética para o trabalho pedagógico. Isso implica acolher as diversas maneiras como cada povo organiza sua vida, compreende a infância, participa da educação e transmite saberes. Para as infâncias, isso inclui respeitar a centralidade da comunidade, o papel dos anciões, as práticas próprias de cuidado e os saberes transmitidos por meio da oralidade.

a) Orientações Didáticas aos Docentes

- Promover práticas de acolhida que valorizem línguas originárias, histórias, narrativas e tradições familiares;
- Considerar configurações familiares ampliadas (parentes, padrinhos, anciões, lideranças, guardiões culturais);
- Acolher famílias recém-chegadas às comunidades indígenas, famílias migrantes, famílias não indígenas e povos em situação intercultural.

- Realizar rodas de conversa com as famílias, abrindo espaço para que compartilhem quem são, sua história, língua e cultura.
- Promover um ambiente que expresse simbolicamente a diversidade: murais, fotografias das famílias, artefatos tradicionais, produções culturais enviadas de casa.
- Convidar pais, mães, avós, lideranças comunitárias e anciões para compartilhar histórias, cantos, mitos, contos tradicionais, brincadeiras e saberes.
- Respeitar e incluir a língua materna indígena nos momentos pedagógicos, valorizando seu uso em casa e na escola.
- Planejar ações de acolhida no início do ano letivo que respeitem os rituais e as formas de apresentação próprias de cada cultura.

Quadro 17— Práticas Pedagógicas para o Acolhimento Intercultural

Objetivo	Estratégia	Exemplos de Ações
Valorizar identidades culturais	Criar espaços simbólicos e físicos representando as famílias	Mural da ancestralidade; Álbum "Minha família conta histórias"; Exposição de artefatos e fotos.
Fortalecer vínculos	Realizar rituais de boas-vindas	Canto tradicional; roda de apresentação na língua materna; participação de anciões.
Tornar o currículo representativo	Integrar saberes das famílias ao planejamento	Histórias de origem; Calendário cultural da comunidade; Rotinas tradicionais.

17.2 Comunicação Aberta, Transparente e Intercultural

Uma comunicação eficaz deve ser construída com base no respeito às formas próprias de interação das famílias, considerando ritmos, expressões culturais, línguas, tempos, silêncios, protocolos culturais e modos de organização comunitária.

O DCMEIII recomenda a escuta ativa como uma postura fundamental em contextos interculturais: ouvir com sensibilidade, interpretar o que é dito e o que é silenciado, compreendendo que cada cultura possui formas específicas de se comunicar.

b) Orientações Didáticas aos Docentes

- Adequar e adaptar a linguagem às realidades locais, utilizando língua indígena quando possível;
- Utilizar diferentes canais de comunicação (murais, bilhetes, áudios, reuniões escolares e comunitárias, visitas domiciliares, assembleias comunitárias) respeitando a realidade linguística e cultural das famílias.

- Promover reuniões dialógicas, não apenas informativas, valorizando a fala das famílias como conhecimento legítimo.
- Para comunidades indígenas, articular-se com as lideranças e o conselho local para garantir que a comunicação escolar esteja alinhada às decisões coletivas.
- Considerar os períodos rituais, de colheita, pesca, iniciações e deslocamentos, evitando marcar atividades escolares em datas culturalmente sensíveis.
- Manter um calendário flexível de encontros, considerando períodos de rituais, colheitas, pesca, deslocamentos e outras dinâmicas culturais.

Quadro 17.1 — Ferramentas de Comunicação Sensível à Interculturalidade

Ferramenta	Finalidade	Considerações Culturais
Assembleia comunitárias	Decisão coletiva	Realizar com presença das lideranças; respeitar rituais de abertura.
Visitas domiciliares	Fortalecer vínculos	Respeitar regras culturais sobre entrada em casa e gênero.
Áudios e bilhetes	Informações rápidas	Utilizar língua da comunidade quando possível.
Reunião de pais e mestres	Debates estruturados	Incentivar fala dos anciões e representantes das famílias.

17.3 Envolvimento das Famílias nas Atividades Escolares

O envolvimento das famílias fortalece o sentimento de pertencimento e legitima, no cotidiano escolar, os saberes comunitários e culturais. Para o DCMEIII, a presença da família e da comunidade é parte estruturante do processo educativo.

c) Orientações Didáticas aos Docentes

- Promover “dias de vivências culturais”, nos quais as famílias possam apresentar artesanatos, culinárias tradicionais, jogos e brincadeiras de suas culturas.
- Convidar anciões mestres da cultura, artesãos, pajés, anciões, cozinheiras tradicionais e outros membros da comunidade para interagir com as crianças e para participar de projetos pedagógicos.
- Possibilitar que famílias e crianças tragam objetos culturais para serem exibidos e contextualizados no grupo (com respeito e consentimento).
- Planejar projetos temáticos que integrem saberes familiares, como:
  a) Histórias que escuto na minha casa;

b) Músicas do meu povo;

c) Saberes antigos e saberes de hoje.

- Organizar feiras culturais e intercâmbios de práticas entre famílias indígenas e não indígenas, promovendo diálogo e evitando exotizações.

Quadro 17.2 — Estratégias de Envolvimento

Área	Como envolver as famílias	Benefícios
Artes e Linguagens	Oficinas de pintura corporal, cestaria, produção de instrumentos	Conexão com ancestralidade
Oralidade e narrativas	Participação de avós e contadores tradicionais	Fortalecimento da língua materna
Natureza e território	Caminhadas guiadas por famílias	Educação ambiental ancestral
Brincadeiras	Resgate de jogos tradicionais	Valorização da cultura da infância

17.4 Apoio ao Aprendizado em Casa

O aprendizado na Educação Infantil acontece de forma integrada entre casa, comunidade e escola. Reconhecer essa continuidade significa apoiar as famílias na criação de ambientes lúdicos e culturalmente significativos que promovam o desenvolvimento integral da criança.

d) Orientações Didáticas aos Docentes

- Enviar sugestões de atividades simples, contextualizadas e culturalmente significativas:

a) Contação de histórias da família,

b) Fornecer sugestões de vivências culturais: histórias contadas ao cair da tarde, observações do céu e de outros espaços naturais,

c) Participação nas atividades comunitárias;

d) Disponibilizar materiais acessíveis, como cartões com palavras na língua materna, brincadeiras simples;

e) Orientações para leitura compartilhada;

f) Práticas de cuidado compartilhado;

g) Jogos tradicionais;

h) Observação da natureza;

i) Pequenas tarefas comunitárias.

- Respeitar diferentes modos de organização doméstica, evitando impor práticas que desconsiderem rotinas culturais das famílias.
- Valorizar registros familiares, como fotos, desenhos, relatos orais gravados em áudio ou vídeo.
- Nas comunidades, reforçar práticas tradicionais como roda de história com os anciões, vivências no território, participação em rituais e conhecimento de plantas, animais e ciclos naturais.

Quadro 17.3 - Atividades que podem ser realizadas em casa

Área do desenvolvimento	Possíveis atividades culturais	Materiais necessários
Linguagem	Contar histórias da família; canções tradicionais	Voz, memória, objetos da cultura
Matemática	Medidas tradicionais, contagem em contexto (sementes, peixes, frutos)	Itens do território
Ciências	Reconhecimento de plantas medicinais e animais	Caminhada; conhecimento dos anciões
Artes	Pintura tradicional, modelagem com barro	Tintas naturais; argila

17.5 Participação das Famílias na Tomada de Decisões

A escola deve promover processos participativos, valorizando a autonomia das comunidades e suas formas próprias de governança. A participação democrática é princípio fundamental da Educação Infantil. O DCMEIII amplia essa participação, reconhecendo a legitimidade das famílias na participação do currículo e da gestão da escola.

e) Orientações Didáticas aos Docentes

- Garantir a atuação das famílias em Conselhos Escolares, comitês pedagógicos, grupos de organização de eventos, assembleias e reuniões de planejamento.
- Em escolas das comunidades, assegurar que decisões pedagógicas estejam articuladas ao coletivo e às lideranças comunitárias.
- Promover debates acessíveis sobre o Projeto Pedagógico (PP) e Projeto Pedagógico Indígena, o currículo e as práticas de avaliação: os direitos de aprendizagem, campos de experiências e documentação pedagógica, acolhendo sugestões das famílias.

- Registrar sistematicamente as contribuições e incorporá-las ao planejamento escolar.

17.6 Promoção da Interculturalidade com a Participação das Famílias

As famílias são guardiãs da memória, da identidade e dos saberes ancestrais. Seu diálogo com a escola fortalece práticas interculturais contínuas. Para o DCMEIII a interculturalidade é vivida no cotidiano escolar quando a diversidade é reconhecida como riqueza. As famílias são mediadoras centrais desse processo, pois trazem consigo histórias, tradições, cosmologias e saberes que devem compor o currículo da Educação Infantil.

f) Orientações Didáticas aos Docentes

- Desenvolver projetos interculturais e intercomunitários com partilhas culturais entre comunidades indígenas e não indígenas com participação direta das famílias, como:
  a) Cantos e danças tradicionais;
  b) Histórias de ancestralidade;
  c) Artefatos culturais e seus significados;
  d) Brincadeiras do território;
  e) Coleta da tanajura.
- Criar materiais didáticos que reflitam a realidade das famílias: livros artesanais com a narrativa das coletivas registradas pela família e crianças, murais interculturais, registro de falas dos anciões, mapas da comunidade, do território.
- Criar o “Calendário Intercultural” com datas significativas da comunidade;
- Promover oficinas de culinária tradicional, plantas medicinais, pinturas, trançados e grafismo;
- Estimular as crianças a compartilhar elementos culturais de seu cotidiano, respeitando seu protagonismo e seu tempo;
- Promover eventos interculturais que reúnam diferentes comunidades, buscando evitar folclorização ou domesticação das culturas.

g) Exemplos de Projetos Interculturais com Participação das Famílias

Projeto 1 — “Histórias que Nasceram na Comunidade”

- Roda com anciões e familiares contando narrativas tradicionais.

- Registro pelas crianças por meio de desenhos, gravuras e dramatizações.
- Criação de livro artesanal bilíngue (língua materna + português).

Projeto 2 — "Vivências no Território"

- Caminhadas com famílias conhecedoras do território.
- Observação de plantas, animais, rios, trilhas e lugares sagrados.
- Mapa coletivo do território elaborado pelas crianças.

Projeto 3 — "Brincadeiras de Ontem e de Hoje"

- Famílias apresentam brincadeiras tradicionais;
- Crianças experimentam e recriam jogos;
- Evento final com intercâmbio de brincadeiras entre culturas.

Projeto 4 — "Saberes da Ancestralidade"

- Oficinas com artesãos, parteiras, pajés, agricultores;
- Produção de artefatos culturais pelas crianças;
- Exposição aberta às famílias com vivências compartilhadas.

A atuação das famílias na Educação Infantil intercultural e indígena é fundamento ético, estético, pedagógico, político e poético para a construção de uma educação democrática, plural e comprometida com os direitos humanos.

O DCMEIII enfatiza que a colaboração entre escola e família deve ser permanente, horizontal e respeitosa, reconhecendo que a educação das crianças é um processo coletivo que envolve afetos, saberes ancestrais, experiências comunitárias e conhecimentos escolares.

Ao acolher as identidades familiares, manter a comunicação intercultural, promover a participação ativa nas atividades escolares, apoiar o aprendizado em casa e garantir a atuação das famílias na tomada de decisões, a Educação Infantil se torna um espaço de convivência, diversidade e construção de comunidades educativas mais justas e equitativas.

Esse compromisso ético-político com a interculturalidade e com o protagonismo das famílias é essencial para assegurar uma Educação Infantil que respeite as crianças em sua integralidade, fortalecendo suas raízes, seus vínculos e seu futuro.

Quadro 17.4 - Plano de Ação Institucional para Fortalecimento da Participação das Famílias

Dimensão	Ação	Responsáveis	Indicadores
Acolhimento	Rituais de boas-vindas com participação de famílias	Escola + lideranças	Participação e satisfação
Comunicação	Reuniões bilíngues trimestrais	Coordenação + professores	Frequência, clareza e devolutivas
Currículo	Integração de saberes familiares ao planejamento	Professores	Planos com conteúdo culturais
Formação docente	Cursos sobre interculturalidade e línguas	SEMECD/Escola	Nº de formações realizadas
Território	Atividades com famílias no território	Professores + comunidade	Registros das vivências
Avaliação	Avaliação participativa da escola	Comunidade	Relatórios das assembleias

18. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS, INDÍGENAS, ANTIRRACISTAS E DE DIREITOS HUMANOS

A inclusão na educação baseada na interculturalidade tem sido um compromisso ético e político da rede municipal de ensino de Uiramutã, com o DCMEIII, para garantir que toda criança, de qualquer local social, cultura ou religião, tenha acesso a um ambiente educacional de qualidade.

Através da educação inclusiva na vida educacional cotidiana, o DCMEIII é um dos elementos da garantia de direitos conforme o conteúdo da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009), e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008 e 2025): exige um currículo que também reconheça a diversidade e contrarie séculos de discriminação.

Elas garantem a todos os bebês e crianças, diferentes dos outros em termos de condição e personalidade e identidade, experiências educacionais que são propícias para permitir seu crescimento completo e participação na vida social. O DCMEIII reconhece e fomenta a maneira única como as crianças interagem umas com as outras e os sistemas únicos de educação, o processo de aprendizagem e o cuidado com as crianças que existem dentro de cada povo.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2012 estabelece que o currículo deve estar fundamentado na "língua materna, conhecimentos tradicionais e organização sociocultural de cada comunidade indígena". Na perspectiva da Educação Infantil, precisamos perceber que a diversidade compõe a infância. A próxima geração de bebês e crianças entra nesse nível de Educação Básica com um universo de experiências, modos de ser, brincar e aprender que estão saturados por marcadores de gênero, etnia, raça, corporeidade, religiosidade, origem social, cultura, língua, habilidades, necessidades específicas e ritmos variados de desenvolvimento neles.

Kramer (2007) e Arroyo (2011) destacaram essa pluralidade, chamando as instituições educacionais a considerar a diversidade não como uma exceção, mas como um eixo estruturante das práticas pedagógicas. Da infância indígena, Munduruku (2017) sublinha que esse período é composto por fenômenos relacionais, coletivos e conectados e que "as crianças aprendem pela observação, convivência e participação ativa na vida cotidiana". Ou seja, o conhecimento indígena pertence de forma entrelaçada à terra, à memória e aos valores comunitários.

Nesse sentido, é claramente expresso que, nesse último aspecto, o DCMEIII enfatiza a importância da educação infantil que possibilita ambientes de aprendizagem para confrontar as diferenças como um ativo e incentiva a construir culturas de convivência onde conviver significa respeitar a alteridade e entender todas as crianças como sujeitos de direitos. As práticas pedagógicas devem ser parte (DCNEI, 2009), cultivando atitudes éticas, estéticas e políticas, e definindo cuidado, educação e brincadeira como aspectos inseparáveis da escola.

A perspectiva inclusiva afirma uma ação educacional que consolida diferentes identidades culturais, autoestima, pertencimento e solidariedade, uma vez que, de acordo com Freire (1996), exige que a educação busque libertar no reconhecimento do outro como parceiro no desenvolvimento de um mundo mais justo.

É assim que o DCMEIII se fundamenta, integrando à vida escolar atividades projetadas para proporcionar convivência com as diferenças, respeitando a diversidade regional, cultural e linguística, garante que os espaços de aprendizagem se tornem um local para democratizar as relações sociais de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

O processo de aprendizagem e implementação de métodos de ensino fundamentados em valores de respeito, amizade, solidariedade, cooperação, honestidade é para garantir uma Educação Inclusiva que seja plenamente uma cidadania comprometida, livre de preconceitos e estereótipos. Trata-se tanto de respeitar as diferenças quanto de valorizá-las como parte da formação humana. Isso significa romper com paradigmas opressivos profundamente enraizados de exclusão e construir um ambiente onde todas as crianças possam ser incluídas, engajar-se, compartilhar sua voz, desenvolver-se e aprender em condições de equidade.

A Educação Infantil, portanto, é o contexto certo para as primeiras conversas e experiências em termos de inclusão. É nesse contexto que se torna claro que o papel do professor é central: refletir criticamente sobre o tema das diferenças, pensar em práticas de

planejamento que possibilitem a inclusão e não reproduzir atitudes discriminatórias, mesmo inconscientemente.

Como Mantoan (2003) adverte: a inclusão não é o resultado apenas do discurso, mas da mudança das práticas cotidianas e da recalibração incessante das ideias sobre infância, aprendizagem e desenvolvimento. O DCMEIII orienta aos docentes da educação infantil do Uiramutã a estarem cientes e responsivos ao preconceito, intolerância e exclusão de crianças nos primeiros anos quando encontram tal fenômeno em suas escolas.

Isso significa treinamento, sensibilidade, observação e ação coletiva. É um processo contínuo, ético e político, fundamentado e enraizado em processos de emancipação e práticas de humanização (Freire, 1996) e nas diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014–2024) que continuam a ser seguidas até a aprovação do novo PNE.

Estratégias devem ser criadas com a equipe pedagógica, famílias e comunidade para reconhecer e respeitar a diferença, incentivar o engajamento inclusivo e garantir que cada criança seja reconhecida e validada em suas diferenças, honrando a oralidade e a narrativa, canções, cosmologia e rituais, específicos de cada povo, práticas bilíngues ou multilíngues e de acordo com a realidade linguística local, experiências que sejam relevantes em relação ao território, ao meio ambiente e à comunidade, a prática e os sistemas de valores dos anciãos que eram educadores naturais na comunidade.

Em suma, a Educação Inclusiva na Educação Infantil proposta pelo DCMEIII ganha significado em uma escola quando percebe a diversidade como um eixo formativo e inicia modos pedagógicos propositais que abraçam as diferenças e rompem com normas excludentes para que todos os bebês e crianças se desenvolvam de forma holística, construam laços sociais e uma democracia mais justa e plural.

18.1 Educação Infantil Indígena

A educação da criança indígena é marcada por processos próprios, fundamentados nas práticas socioculturais, nos valores e nas concepções de mundo de cada povo. Desde muito cedo, as crianças participam integralmente da vida comunitária, aprendem observando, fazendo, convivendo e brincando, o que torna a infância indígena um período de intensa aprendizagem coletiva, em que o saber é transmitido oralmente e vivenciado no cotidiano.

Como afirmam autores Melià (1979) e Luciano Baniwa (2019), a criança indígena é educada por uma rede comunitária ampla, composta pela família, pelos anciãos, pelas

lideranças e pajés, pelos parentes e pelas outras crianças, que garante a continuidade das tradições e a formação da identidade étnica.

A corporeidade assume papel central nesse processo educativo, pois é por meio do corpo que a criança vivencia as práticas de subsistência, participa dos rituais, dança, caça, pesca, brinca e se relaciona com a natureza e com o mundo espiritual.

Essas experiências corporais são expressões da cosmovisão de cada povo, que compreende o corpo como inseparável da mente, do espírito e da coletividade. Assim, a criança indígena constrói sua identidade a partir das vivências culturais que compartilha, desenvolvendo autonomia, responsabilidade, pertencimento e cidadania, valores que são transmitidos nas interações diárias e reforçados pelas narrativas dos mais velhos, pela oralidade e pelos ciclos comunitários.

Neste contexto, o DCMEIII enfatiza os princípios que a comunidade escolar e principalmente o docente deve respeitar os modos próprios de educar de cada povo, reconhecendo a língua materna, a cosmologia, a memória ancestral e a organização sociocultural das comunidades.

Quadro 18 – Princípios para a Educação Infantil Indígena

Princípios	Descrição	Exemplos de Práticas
Territorialidade	Relação com o ambiente, a terra, o rio, a floresta	Atividades ao ar livre, narrativas sobre a origem do povo, manejo ambiental
Oralidade	Valorização da língua e das narrativas	Rodas de histórias com anciãos, cantos tradicionais
Coletividade	Educação feita no e pelo grupo	Participação das crianças em tarefas comunitárias
Ancestralidade	Relação com seres, cosmos e ancestralidade	Rituais, cantos, desenhos cosmológicos

Para o DCMEIII, a aprendizagem ocorre em múltiplos espaços: na roça, na mata, na beira do rio, na casa de farinha, nos encontros comunitários, na confecção de artesanato, no preparo dos alimentos, nas festas tradicionais e nas brincadeiras. A oralidade, elemento estruturante da educação indígena, envolve narrativas ancestrais, contos sagrados, ensinamentos dos mais velhos e histórias que explicam a origem do mundo, os animais, os rios e a própria organização social de cada povo. Essa educação integral e comunitária confere à infância indígena sentido, identidade e continuidade cultural.

Fortalecer a Educação Infantil Indígena no âmbito do DCMEIII implica assumir a ancestralidade dos povos do município do Uiramutã, respeitar suas pedagogias próprias,

garantir a participação comunitária na gestão escolar e valorizar saberes tradicionais como conhecimentos válidos e legítimos.

Do ponto de vista normativo, o Art. 29 da LDB nº 9.394/1996 define que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, complementando a ação da família e da comunidade. No caso da Educação Escolar Indígena, essa complementaridade assume dimensão ampliada, pois a escola deve dialogar com a educação tradicional do povo, respeitando seus modos próprios de ensinar e aprender, seus calendários culturais, suas línguas, sua organização social e seus projetos de futuro. A legislação brasileira reconhece e assegura esse direito.

A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reafirma o direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, bilíngue/multilíngue, intercultural e comunitária. A DCNEI determina que a Educação Infantil oferecida nas comunidades indígenas deve garantir:

1. Participação efetiva das famílias e dos sábios (anciãos, pajés, lideranças tradicionais) em todas as fases de implantação e desenvolvimento da proposta pedagógica;
2. Definição da(s) língua(s) de ensino no Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), privilegiando as línguas indígenas e garantindo o bilinguismo ou multilíngues e a integração entre vida comunitária e escola.;
3. Reconhecimento das práticas comunitárias de educar e cuidar como parte estruturante da educação escolar;
4. Produção de materiais didáticos específicos, que reflitam os conhecimentos, grafismos, histórias, práticas e cosmologias do povo;
5. Valorização dos espaços socioculturais da comunidade, casas de cultura, centros comunitários, casas da memória, mata, coleta da tanajura, igarapés, rio, roça como espaços letivos, integrados ao calendário e ao currículo;

O DCMEIII garante essas prerrogativas e reforça a autonomia dos povos indígenas quanto às decisões pedagógicas, respeitando os princípios da consulta livre, prévia e informada, conforme a Convenção 169 da OIT, e garantindo que a escola não substitua a educação tradicional, mas dialogue e se articule com ela.

O DCMEIII enfatiza ainda que a Educação Infantil Indígena deve consolidar a indissociabilidade entre cuidar e educar, integrando práticas de higiene, alimentação,

movimento e bem-estar às experiências socioculturais. O direito ao desenvolvimento integral se concretiza em rotinas planejadas, porém flexíveis, que respeitam os tempos, espaços e ritmos das crianças e da comunidade.

Quadro 18.1 - Descritivos dos Princípios

Eixos	Descrição
Princípios	Interculturalidade indígena; respeito à ancestralidade; oralidade; educação comunitária; bilinguismo; relação com a natureza; continuidade das tradições; participação dos sábios.
Direitos da Criança	Conviver com diferentes gerações; brincar livremente com repertórios culturais indígenas; participar de rituais, histórias e saberes tradicionais; se expressar em língua materna; conhecer e valorizar o território.
Campos de Experiências	"O eu, o outro e o nós" (convivência comunitária); "Corpos, gestos e movimentos" (danças, rituais, corpo-natureza); "Traços, sons, cores e formas" (grafismos, arte indígena); "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (contação de histórias ancestrais); "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" (ciclos naturais, caça, pesca, roça).
Sugestões de Temas	Ancestralidade; Território e natureza; Língua materna; Festas tradicionais; Plantio e colheita; Arte indígena; Saberes dos anciãos.
Exemplos de Atividades	Roda com histórias dos sábios; oficinas de grafismos e cerâmica; brincadeiras tradicionais com materiais naturais; observação da mata, rio e território; cantos e danças tradicionais.
Recursos Pedagógicos	Materiais naturais (sementes, fibras, barro); instrumentos musicais indígenas; grafismos; livros sobre povos indígenas; brinquedos tradicionais; narrativas orais.

Nesse contexto, o trabalho docente indígena envolve planejar ações coletivas, mediar a participação da comunidade, orientar pesquisas sobre a própria cultura e garantir a continuidade das práticas tradicionais. O docente deve conhecer profundamente sua comunidade, valorizar seus recursos materiais e humanos e compreender que a criança aprende nas relações: observa, questiona, colabora, participa, constrói e reconstrói seus conceitos. Entre as práticas pedagógicas contextualizadas destacam-se:

- **Hora da Rodinha**: acolhimento com músicas, danças, conversas e relatos, estimulando a oralidade, o respeito e a participação comunitária;
- Roda de Histórias: compartilhamento de narrativas tradicionais pelos professores ou pelos sábios/sábias/anciãos/anciãs;
- Brincadeiras tradicionais: jogos com materiais naturais (folhas, sementes, madeiras), canoas, flechada, desafios corporais e jogos imitativos;

- Oficinas culturais: grafismos, cerâmica, pintura corporal, artesanato, instrumentos musicais, modelagem, tecelagem;
- Cuidados com o corpo: higiene, alimentação tradicional, atividades físicas, banhos de igarapé/rio, caminhadas na mata;
- Vivências comunitárias: visitas ao posto de saúde, roça, rio, casa de farinha, horta;
- Participação em eventos coletivos: festas, rituais, jogos, assembleias, rituais de iniciação (quando pertinente), celebrações;
- Relação com a natureza: observação de animais, plantas, ciclos naturais, clima, fases da lua e fenômenos ambientais;
- Atividades de linguagem e bilinguismo: oralidade, leitura e escrita em língua materna e português, parlendas, cantos, dramatizações, poesia e narrativa visual.

Tais práticas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, dialogando com múltiplas linguagens, música, dança, movimento, grafismo, imaginação, narrativas, brincadeira e ancestralidade, conforme os princípios da educação indígena e da Educação Infantil preconizada pelas DCNEI e DCMEIII.

Por fim, O DCMEIII enfatiza que as práticas pedagógicas devem garantir a formação de crianças que compreendem sua identidade étnica, afirmam sua pertença cultural e fortalecem sua comunidade, ao mesmo tempo em que se abrem para o diálogo intercultural com outros povos. Trata-se de uma educação da infância de caráter coletivo, orientada pela ancestralidade, por práticas solidárias e pelo respeito aos modos próprios de existir e de aprender.

Quadro 18.1.1 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas na Educação Infantil Indígena

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Valorizar saberes tradicionais da comunidade, incluindo oralidade, narrativas, grafismos, rituais, brincadeiras e artes.	Imposição de modelos pedagógicos ocidentais descontextualizados e incompatíveis com a cultura do povo.
Participação de sábios, anciãos e famílias na construção do currículo.	Isolar a escola das práticas comunitárias e culturais do povo.
Oferta de atividades bilíngues/multilíngues conforme decisão da comunidade.	Exigir apenas o português nas atividades, desconsiderando a língua materna.
Organização de ambientes que refletem a cultura local (materiais naturais, artes, símbolos).	Uso exclusivo de materiais industriais e genéricos, que invisibilizam a cultura do povo.
Respeitar calendários culturais e tempos	Adotar calendário escolar urbano sem consulta e sem

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
comunitários.	ajustar à realidade local.
Considerar práticas de cuidado e educação tradicionais no planejamento.	Separar cuidar e educar, ignorando os modos da comunidade.
Produção de materiais didáticos contextualizados.	Utilizar conteúdos que reforcem estereótipos sobre povos indígenas.

18.2 Educação Infantil Intercultural

A Educação Infantil Intercultural constitui-se como uma abordagem pedagógica que reconhece, valoriza e promove o diálogo entre diferentes saberes, culturas, identidades e modos de vida presentes no contexto social e educacional brasileiro. Fundamentada nos princípios constitucionais de pluralismo cultural e igualdade de direitos, essa modalidade reafirma o compromisso da Educação Infantil com o respeito às diferenças, a justiça social e a superação de práticas excludentes que historicamente marcaram a educação no país.

Dito isso, o DCMEIII propõe práticas que reconhecem e dialogam com a pluralidade de identidades, línguas e experiências que convivem nas comunidades pertencentes aos territórios Da Raposa/Serra do Sol e Ingaricó.

Tal perspectiva dialoga com a Constituição Federal de 1988, com a LDB nº 9.394/1996, com as DCNEI (DCNEI, 2009) e com as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), assegurando que todas as crianças tenham acesso a experiências que valorizem sua identidade e promovam a convivência democrática.

O DCMEIII orientada pelas DCNEI (2009), parte do princípio de que todas as crianças constroem saberes em interação com diferentes culturas, e que o currículo deve promover o diálogo entre elas. Para Candau (2012), a interculturalidade crítica requer “o reconhecimento das diferenças como potência e a superação das desigualdades estruturais”.

Considera-se que a interculturalidade vai além da convivência harmoniosa entre culturas: trata-se de um projeto político pedagógico que questiona as desigualdades, enfrenta relações de poder e promove interações que reconhecem, afirmam e dialogam com as diferenças. Na Educação Infantil, a interculturalidade se materializa na escuta sensível das crianças, na valorização de suas histórias de vida, de suas línguas, de seus repertórios culturais, de seus modos de brincar e de suas formas de significar o mundo.

Nesse sentido, a Educação Infantil Intercultural considera que as crianças, sejam indígenas, quilombolas, urbanas, ribeirinhas, migrantes, estrangeiras, descendentes de diferentes povos ou pertencentes a múltiplos grupos identitários, trazem consigo conhecimentos, valores e práticas culturais que precisam ser acolhidos como parte estrutural do currículo.

O DCMEIII reconhece que as identidades são múltiplas, fluidas e dinâmicas, sendo construídas nas interações sociais, e que o ambiente escolar pode tanto reconhecê-las quanto silenciá-las. Por isso, torna-se fundamental que a instituição educativa se constitua como espaço que favoreça o diálogo entre culturas, rompendo com a lógica monocultural e etnocêntrica que privilegia determinadas referências culturais em detrimento de outras.

As DCNEI (2009) reforçam que as práticas pedagógicas devem promover situações de aprendizagem que respeitem e ampliem os repertórios culturais das crianças. Ao afirmar que a Educação Infantil deve garantir o direito à convivência, ao brincar e à participação, as diretrizes indicam que essas experiências devem ocorrer de modo que a diversidade cultural seja visibilizada, valorizada e integrada ao cotidiano escolar. Assim, a interculturalidade se realiza por meio de práticas que incentivem a escuta ativa, a comunicação entre diferentes grupos, a construção coletiva do conhecimento e a percepção das crianças como protagonistas culturais.

O DCMEIII se inspira na perspectiva de Freire (1996), ao compreender a educação como processo de humanização, diálogo e libertação. Ao considerar as culturas infantis como produtoras de conhecimento, a escola se transforma em espaço de formação ética e estética, em que as crianças aprendem a respeitar o outro, a apreciar diferentes modos de viver e a participar ativamente de uma sociedade plural. Para Freire (1996), o diálogo é elemento estruturante da prática educativa, e ele se faz presente na interculturalidade como ferramenta crítica para a construção de relações mais simétricas entre os sujeitos. Dito isso, para o DCMEIII significa desenvolver práticas cotidianas que:

- reconheçam as diversas matrizes culturais presentes na comunidade;
- promovam trocas simbólicas, linguísticas, estéticas e sociais entre crianças;
- combatam posturas discriminatórias, racistas, xenofóbicas e etnocêntricas;
- valorizem as identidades locais e os repertórios culturais das famílias.

A interculturalidade, portanto, não é um tema, mas um modo de organizar o currículo que permita às crianças atuarem como sujeitos culturais, participativos e críticos. No cotidiano pedagógico, a abordagem intercultural se expressa na organização dos ambientes educativos, na escolha dos materiais, na seleção dos livros e brinquedos, nas práticas de linguagem, nos projetos coletivos, nas celebrações, nas músicas, danças e narrativas de diferentes grupos culturais, nas interações entre crianças e adultos e na relação com as famílias.

A partir do currículo intercultural, as crianças são convidadas a observar, investigar, perguntar, criar, imaginar, representar e expressar-se a partir de múltiplas linguagens, respeitando-se seus tempos, ritmos e formas próprias de compreender o mundo.

Uma Educação Infantil verdadeiramente intercultural exige um currículo sensível às múltiplas territorialidades e infâncias presentes no município, compreendendo que diversidade não é adorno, mas fundamento da ação educativa. Isso implica formação continuada de professores, revisão de materiais pedagógicos, escuta ativa das famílias e construção de ambientes inclusivos que acolham diferentes modos de ser e viver.

Quadro 18.1.2 - Eixos da Educação Infantil Intercultural

Eixo	Objetivo	Ações Pedagógicas
Reconhecimento	Valorizar identidades e culturas	Projetos culturais, entrevistas com famílias, valorização de festas locais
Diálogo	Estimular trocas entre grupos culturais	Rodas de conversa, encontros intercomunitários
Participação	Envolver famílias e comunidade	Eventos, visitas, participação de artistas e mestres tradicionais
Justiça Social	Enfrentar desigualdades	Práticas antirracistas, decoloniais e inclusivas

Para o DCEMIII é imprescindível que as atividades da Educação Infantil promovam o acesso a repertórios culturais diversos, que incluam saberes tradicionais (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, africanos e afro-brasileiros), saberes populares (de comunidades rurais, migrantes, grupos periféricos urbanos), bem como saberes contemporâneos e produções culturais urbanas. A interculturalidade não busca hierarquizar ou assimilar culturas, mas criar condições para que elas coexistam de forma dialógica, crítica e criativa.

Para que isso se concretize, a formação continuada dos professores é essencial, assim como o fortalecimento da relação escola-família-comunidade. A escuta das famílias e de seus contextos culturais precisa integrar as decisões pedagógicas, reconhecendo sua participação

no processo educativo como direito e como elemento constitutivo da prática intercultural. As instituições de Educação Infantil devem também refletir sobre seus próprios discursos, rotinas, materiais pedagógicos e práticas avaliativas, de modo a combater estereótipos, preconceitos e invisibilizações.

O DCEMIII reconhece que a Educação Infantil Intercultural é um caminho para a construção de uma escola democrática, plural e comprometida com a equidade. Ela possibilita que as crianças vivenciem experiências que ampliam seus horizontes culturais, fortalecem sua identidade e promovem o respeito às diferenças. Ao articular saberes diversos, a educação intercultural favorece a formação de sujeitos críticos, sensíveis e solidários, capazes de participar de forma ativa e criativa de uma sociedade cada vez mais multicultural e complexa.

Quadro 18.2.1 - Dos Princípios

Eixos	Descrição
Princípios	Valorização da diversidade; diálogo entre culturas; respeito às identidades; justiça social; crítica ao etnocentrismo; representação cultural ampla.
Direitos da Criança	Ter sua cultura reconhecida; conviver com diferentes grupos culturais; participar de práticas diversas; expressar-se por múltiplas linguagens; ser protegida contra discriminação.
Campos de Experiências	"O eu, o outro e o nós" (convivência multicultural); "Traços, sons, cores e formas" (artes de diversas culturas); "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (histórias e músicas de diferentes povos).
Temas	Culturas do município; famílias e memórias; culinárias do mundo; música de diferentes povos; brincadeiras tradicionais.
Atividades	Feira multicultural; roda com músicas de vários países; exposição de objetos culturais das famílias; brincadeiras do mundo.
Recursos	Livros diversos, fotografias, instrumentos musicais, tecidos e objetos culturais, mapas, materiais bilíngues.

Quadro 18.2.2 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas na Educação Infantil Intercultural

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Promover diálogo entre culturas, valorizando identidades diversas.	Adotar prática monocultural que privilegie apenas uma referência cultural.
Usar livros, músicas, objetos e linguagens variadas, representando diferentes grupos.	Invisibilizar grupos minoritários ou adotar materiais com estereótipos.
Envolver famílias e comunidades na construção do currículo.	Ignorar repertórios culturais das famílias e impor práticas homogeneizantes.
Valorizar bilinguismo e repertórios comunicativos das crianças.	Reprimir línguas e expressões culturais consideradas "diferentes".
Trabalhar conflitos como oportunidade de aprendizagem e respeito.	Minimizar ou silenciar expressões de preconceito e discriminação.
Formar professores em diversidade cultural, direitos humanos e equidade.	Acreditar que interculturalidade ocorre "naturalmente", sem intencionalidade pedagógica.

18.3 Educação Infantil e as Relações Étnico-Raciais

A área da Educação Infantil é essencial, não apenas para a identificação das identidades, mas também para o desenvolvimento ético, estético, político e sociocultural das crianças, sendo o espaço privilegiado para confrontar as desigualdades raciais historicamente construídas no Brasil.

O DCMEIII deve incentivar o desafio ao racismo estrutural, à representação e à afirmação positiva da identidade de crianças negras, indígenas e de comunidades tradicionais.

As instituições de ensino, como ambientes formativos e sociais, têm a responsabilidade de contribuir para a transformação da sociedade e para o reconhecimento e respeito aos diferentes grupos que formam o patrimônio nacional dentro da diversidade étnica do Brasil. Esse compromisso está refletido nos elementos básicos da Constituição Federal de 1988, que garante direitos iguais sem exceção e repudia qualquer forma de discriminação, e pela LDB nº 9.394/1996, que estipula o respeito à diversidade cultural e ao pluralismo das diferentes matrizes do povo brasileiro.

O reconhecimento é parte integrante da justiça social, pois garante direitos sociais, civis, econômicos e culturais, além de legitimar identidades historicamente marginalizadas. Como observado por escritores como Kabengele Munanga (2005) e Gomes (2017), para combater o racismo e garantir a igualdade racial, precisamos de transformações no discurso, gestos, práticas, lógica e estabelecidas no cotidiano.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais, portanto, é profundamente formativa em seu caráter, construindo capacidades para que as crianças aprendam a ver e valorizar a diversidade ao seu redor.

A promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa um marco decisivo para a reorganização curricular, ao tornar obrigatório o estudo da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena em todas as etapas da Educação Básica. Isso é consolidado com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2008) e reafirmado nas DCNEI (2009) com os princípios orientadores de que as práticas pedagógicas podem avançar experiências éticas, estéticas e políticas que ampliem o repertório de referências das crianças para os outros e desenvolvam o diálogo de diferentes culturas.

O DCMEIII, enraizado em marcos normativos e no DCNEI, reconfirma a noção de que a Educação Infantil deve se comprometer a acabar com a relação de dominação étnico-

racial, reconhecendo que o racismo não é apenas um fenômeno histórico, mas também estrutural, que pode ser reproduzido sutilmente desde a infância.

Como observado na literatura (Bento, 2002; Gonçalves e Silva, 2003), o pensamento racial origina-se relativamente cedo: as crianças percebem diferenças em atributos físicos, como cor da pele, textura do cabelo, traços faciais etc., e derivam significados positivos/negativos dessas diferenças dependendo das mensagens que recebem dos adultos, materiais educativos e interações sociais.

Quando crianças negras e indígenas veem sua identidade, cultura e estética valorizadas desde cedo, desenvolvem autoestima, inclusão e identidades positivas. Da mesma forma, quando crianças brancas descobrem que suas características não as tornam nem uma criatura exótica com outras vantagens nem uma anomalia, elas gradualmente aprendem a ver e apreciar a diversidade como a chave para as interações humanas. Essa educação antirracista desde a infância é um dos alicerces para uma forma ética de viver com diferenças ao pensar em indivíduos críticos e sensíveis.

A prática pedagógica intencional pode assumir a forma de cantos temáticos, como o canto da beleza negra, o canto da africanidade, o canto da cultura indígena ou áreas de leitura para autores negros e indígenas.

No entanto, não apenas algumas tarefas específicas; as atividades dentro da instituição devem permear tudo o que temos que enfrentar, em jogos, conversas, trabalho de cuidado, configuração do ambiente, escolha de brinquedos e livros e como crianças e educadores interagem.

E como Bell Hooks (2018) observa, a diversidade não é um tema de cima para baixo, mas deve também fazer parte das experiências cotidianas de conexão, confiança e aceitação mútua afirmativa. Nesse sentido, as atividades que devem ser desenvolvidas na escola são, de acordo com o DCMEIII:

- Incentivar representações em materiais, brinquedos e narrativas;
- Combater o colorismo e os preconceitos linguísticos, estéticos e culturais;
- Práticas que respeitem as heranças africanas e indígenas dentro do município;
- Diálogo com organizações culturais locais negras, quilombolas e outras.

O DCMEIII articula que a Educação Infantil no contexto das Relações Étnico-Raciais é uma abordagem ética ao mundo e às pessoas. E isso requer reconhecer que a educação

antirracista não é uma conveniência metodológica, mas uma posição pedagógica, social e humana. Envolve propósito no planejamento, engajamento da comunidade, desenvolvimento profissional contínuo e revisão regular das práticas institucionais.

Quadro 18.3.1 - Ações Antirracistas na Educação Infantil

Dimensão	Ação	Objetivo
Representatividade	Materiais, bonecas negras, livros afro e indígenas	Valorização identitária
Formação docente	Estudo de autores negros e indígenas	Combate ao racismo institucional
Currículo	Projetos sobre ancestralidade	Afirmação de narrativas históricas reais
Cotidiano	Intervenção em situações de preconceito	Garantia de direitos e proteção

Construir uma Educação Infantil antirracista demanda ir além de datas comemorativas ou ações pontuais. Exige revisar práticas, discursos, ambientes e relações, combatendo estereótipos, colorismo e situações de discriminação. Também requer engajamento com movimentos sociais, participação das famílias e políticas públicas que assegurem equidade racial. Como argumenta Carneiro (2005), “não há democracia racial sem justiça social”, e a escola tem papel central nesse processo desde a infância.

É na infância, momento em que as crianças começam a desenvolver consciência de si, de sua identidade e de seu pertencimento, é fundamental que a escola ofereça experiências que fortaleçam o orgulho, a visibilidade e o respeito às diferentes matrizes étnicas que compõem o município e o Brasil. Ao se reconhecerem como parte de um coletivo plural, as crianças iniciam uma verdadeira “revolução no pensamento”, desenvolvendo perspectivas mais críticas, empáticas e abertas ao diálogo intercultural.

Assim, o DCMEIII ao promover a Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil abre caminhos para uma sociedade mais justa, equitativa e democrática, em que todas as crianças tenham a oportunidade de se ver, se reconhecer e se afirmar com dignidade, beleza e pertencimento.

Quadro 18.3.2 - Eixos da Educação Infantil para as Relações Étnico-Raciais

Eixos	Descrição
Princípios	Educação antirracista; valorização da identidade étnica; combate ao preconceito; representatividade; autoestima; pedagogia da equidade.
Direitos da Criança	Ter sua cor, cabelo e características reconhecidos; acesso a livros com representatividade; brincar sem discriminação; afirmar identidade.
Campos de	“O eu, o outro e o nós” (convivência étnico-racial); “Corpos, gestos e movimentos” (estética

Eixos	Descrição
Experiências	afro e indígena); "Traços, sons, cores e formas" (arte africana e afro-brasileira).
Temas	Beleza negra; Cultura afro-brasileira; Povos africanos; Estéticas afro e indígenas; Brincadeiras tradicionais afro-brasileiras.
Atividades	"Canto da beleza"; pintura de grafismos; rodas de histórias africanas; oficinas de penteados e turbantes; confecção de instrumentos.
Recursos	Bonecas negras e indígenas; livros de literatura afro e indígena; tecidos africanos; instrumentos musicais tradicionais.

Quadro 18.3.3 - Práticas Recomendadas e Práticas Não Recomendadas na Educação Infantil nas Relações Étnico-Raciais

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Promover educação antirracista com atividades que afirmem identidades negras, indígenas e quilombolas.	Neutralidade diante de situações de racismo ou discriminação.
Utilizar materiais com representatividade positiva de crianças negras e indígenas.	Livros e brinquedos que reforcem estereótipos raciais.
Trabalhar estética, beleza e corporeidade em rodas, cantos, artes e brincadeiras.	Repreender ou ridicularizar características físicas (cabelos, peles, traços).
Incentivar famílias a compartilhar tradições, histórias e memórias.	Exigir padrões estéticos eurocentrados (cabelos "alisados", roupas específicas).
Intervir pedagogicamente em conflitos raciais.	Naturalizar apelidos racistas ou microagressões.
Valorizar histórias africanas, afro-brasileiras e indígenas conforme a Lei 10.639/03 e 11.645/08.	Ausência de conteúdos sobre diversidade étnico-racial no currículo.

18.4 Educação Infantil em Contextos de Fronteira, Migração e Refúgio

A educação infantil para crianças e famílias através de fronteiras, migração e locais de refúgio requer respostas pedagógicas sensíveis e receptivas, informadas pelo respeito aos direitos humanos das crianças e pelas tradições e trajetórias de vida das crianças e suas famílias. Esses ambientes são lugares de fluxo, pessoas, línguas, tradições, histórias e conhecimentos, e em uma atmosfera educacional plural e dinâmica onde a diversidade é constitutiva e não uma experiência situacional.

O DCNEI está ciente de que crianças crescendo em contextos de migração, refúgio ou fronteira passam por experiências cultural e linguisticamente específicas, e ambos os contextos exigem o compromisso da escola. O que é particularmente enfatizado por Sayad (1998) é que a migração é uma experiência de ruptura e reconstrução, repleta de saudade, medos e ressignificações de identidade. A educação infantil deve proporcionar práticas calorosas, bilíngues, respeito aos repertórios culturais e políticas de proteção anti-xenofóbicas.

A escola torna-se um lugar estratégico que apoia a proteção, inclusão, estabilidade emocional, acesso a direitos e desenvolvimento abrangente contínuo das crianças, independentemente de serem migrantes, refugiadas ou de fronteira.

Do ponto de vista legal, o Brasil possui ferramentas normativas cruciais, garantindo as melhores perspectivas de proteção e cuidado educacional dessas crianças. A Constituição Federal de 1988, que protege os direitos nacionais e legais, é para todos, independentemente de nacionalidade ou documentação.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) fortalece esse princípio e garante que todas as crianças tenham o mesmo acesso que qualquer outra criança, sem exceção, aos direitos da criança e do adolescente e à permanência em uma escola. A Lei nº 9.474/1997, que define o status de refugiado no Brasil, proporciona a essas crianças o mesmo acesso à educação garantido às crianças brasileiras. A Lei de Migração nº 13.445/2017 está alinhada com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e prevê disposições para recepção humanitária, proteção contra discriminação e garantia de serviços públicos essenciais.

Nesta área, as DCNEI (2009) afirmam que todas as crianças têm direito à convivência, interação, cuidado e processos educacionais que sejam sensíveis à sua identidade, cultura e expressões linguísticas.

Isso inclui bebês e crianças que se encontram em cenários de mobilidade humana; chegando às escolas com memórias, experiências anteriores de contexto educacional, múltiplas línguas, crenças e experiências que devem ser aceitas como parte apropriada de seus modos de ser no mundo.

O DCNEI (2009) enfatiza ainda o fato de que a educação infantil é obrigada a respeitar os tipos de trajetórias de vida que as crianças têm, independentemente de serem migrantes, terem sido deslocadas à força em outros países ou enfrentarem a fronteira. Como argumenta Sayad (1998), a migração é um evento de divisão, de reconstrução de identidade e de negociações culturais contínuas.

Como a educação infantil é uma prática intercultural da escola, há necessidade de aumentar sua compreensão sobre as crianças migrantes. Segundo Candau (2016), a interculturalidade crítica exige que as instituições educacionais tomem decisões políticas sobre desigualdades estruturais de maneira a fomentar comportamentos de acolhimento, pertencimento e equidade. Compreender que pode haver momentos de vulnerabilidade, perda, deslocamento, barreiras linguísticas e discriminação associados à migração e ao refúgio é fundamental, pois a escola deve se engajar com esse conhecimento de forma empática, respeitosa e ética.

Em regiões de fronteira, como Uiramutã, um município com alta circulação transnacional, as escolas atuam como um ponto de encontro para várias línguas e culturas. As crianças têm repertórios multilíngues e podem conviver com português, (inglês guianense, línguas indígenas e, mais recentemente, línguas de populações migrantes (espanhol e warao, entre outras).

A BNCC (2017) define a linguagem como um domínio de experiências e práticas sociais, vendo assim o bilinguismo e o multilinguismo não como barreiras ao desenvolvimento, mas como potenciais. Portanto, a oportunidade para a criança se expressar em sua língua materna deve ser apoiada como um meio de afirmação de identidade e continuidade emocional e cognitiva.

O acolhimento pedagógico leva em conta a trajetória dessas crianças migrantes ou refugiadas, e como elas brincam, as relações com sua família, as experiências culturais, os sistemas alimentares, rituais religiosos e como se expressam. Como as crianças no mundo emergem através da conversa e participação em práticas sociais (Arendt, 2017), a instituição deve oferecer ambientes e interações que incentivem o vínculo, o aumento da autoestima e a confiança.

É a partir dessas bases e marcos normativos que o DCMEIII mantém em sua estrutura que as funções institucionais das escolas, dentro da rede municipal de Uiramutã, as quais tem como finalidade incentivar:

• Um acolhimento humanizado respeitoso - ambientes sensibilizados e convidativos, com diversidade, materiais inclusivos que reflitam múltiplas culturas, rostos, línguas e estilos de vida;

• Honrar os recursos linguísticos das crianças migrantes e refugiadas;

• Implementação de formas de prática de comunicação bilíngue/multilíngue;

• Ajudar a mediar conflitos culturais e promover a paz;

• Medidas responsivas e não discriminatórias para proteger os direitos das crianças migrantes ou refugiadas contra a violência simbólica, xenofobia;

• Desenvolvimento de práticas de escuta e observação seletiva, a fim de ouvir atentamente e aprender sobre experiências passadas, traumas, medos e expectativas;

• Múltiplas linguagens, incluindo música, dança, artes visuais, teatro, fotografia e gestos, isso permite que crianças de origens não linguísticas se comuniquem através de barreiras linguísticas;

• Importância das culturas familiares, através da contação de histórias, da história familiar trazendo histórias, narrativas, artes, culinárias e tradições do país e/ou das pessoas;

• Planejamento flexível, reconhecendo o tempo e as transições que as crianças têm para se ajustar ou se adaptar;

• Coordenação e uso de assistência social, saúde e políticas de proteção que incluam cuidados integrados e serviços de apoio social;

• Trabalho contínuo dos professores em migração, direitos humanos, bilinguismo e abordagens antirracistas e antixenofóbicas.

Para as escolas que operam no contexto de migração e refúgio, o DCMEIII também sugere o diálogo com a ideia de "escola como um lugar seguro", que é defendida pela UNESCO (2001) e proporciona estabilidade emocional e rotinas previsíveis para crianças enfrentando deslocamento.

A garantia do brincar está no centro disso, pois o brincar é um espaço de ressignificação, expressão e reconstrução emocional. Como Kishimoto (2007) e o DCNEI (2009) mostram, o brincar é uma linguagem universal que promove relacionamentos, pertencimento e aprendizado, e como tal, é um instrumento importante para a inclusão.

Além disso, deve-se perceber que a presença de crianças migrantes e refugiadas enriquece a vida escolar, amplia repertórios culturais e melhora a convivência democrática. A interculturalidade que surge dessas situações oferece oportunidades para a produção de conhecimento coletivo, reconstrução de identidade, desmantelamento de preconceitos e criação de novas formas de cidadania.

Assim, o DCMEIII conclui que as escolas que trabalham em situações de fronteira, migração e refúgio devem estar comprometidas com uma pedagogia humanizadora, sustentada pela ética do cuidado, equidade, justiça social e respeito à pluralidade cultural.

Através da proteção, acolhimento e aprendizagem significativa para crianças migrantes e refugiadas, os sistemas municipais de educação desempenham um papel na construção de uma sociedade mais segura, inclusiva e sintonizada com as mobilidades humanas de nossos tempos.

Quadro 18.4.1 - Eixos do DCMEIII Contextos de Fronteira, Migração e Refúgio

Eixos	Descrição
Princípios	Acolhimento humanizado; proteção integral; bilinguismo; educação para a convivência; combate à xenofobia; escuta sensível.
Direitos da Criança	Ser acolhida em sua língua; manter vínculos com sua cultura; participar de atividades

Eixos	Descrição
	sem discriminação; proteção emocional.
Campos de Experiências	"Escuta, fala, pensamento e imaginação" (várias línguas); "O eu, o outro e o nós" (pluralidade cultural da fronteira); "Traços, sons, cores e formas" (expressões migrantes).
Temas	Culturas migrantes; histórias de viagem e deslocamento; comidas típicas; línguas faladas na comunidade; mapas afetivos.
Atividades	Roda bilíngue; mural da cultura das famílias; culinária intercultural; acolhimento com músicas da origem; jogos cooperativos.
Recursos	Cartazes multilíngues; livros em vários idiomas; fotografias das famílias; mapas; instrumentos diversos.

Quadro 18.4.2 - Estratégias do DCMEIII em Contextos Migratórios

Estratégia	Objetivo	Exemplos
Acolhimento sensível	Garantir segurança emocional	Conversas com famílias, adaptação gradual
Mediação linguística	Facilitar comunicação	Uso de imagens, bilinguismo, apoio de intérpretes
Integração cultural	Promover convivência	Festas multiculturais, culinária, narrativas
Proteção contra preconceito	Combater xenofobia	Mediação de conflitos, formação docente

Quadro 18.4.3 - Práticas Recomendadas e Práticas Não Recomendadas pelo DCMEIII

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Acolhimento humanizado com adaptação progressiva e escuta da trajetória da criança.	Exigir adaptação imediata e negar diferenças culturais.
Garantir acesso à língua materna, materiais visuais e múltiplas linguagens.	Impor apenas o português e punir o uso de outra língua.
Promover convivência entre crianças de diferentes origens.	Separar ou isolar crianças migrantes e refugiadas.
Valorizar repertórios culturais das famílias (culinária, histórias, tradições).	Desconsiderar culturas de origem como "inferiores" ou "irrelevantes".
Utilizar ferramentas visuais e gestuais para comunicação.	Penalizar crianças por dificuldades linguísticas.
Articular proteção intersetorial com CRAS, saúde e assistência.	Ignorar sinais de vulnerabilidade, traumas ou dificuldades emocionais.

18.5 Educação Infantil e a Religiosidade

A Educação Infantil abrange bebês e crianças em suas várias dimensões: física, emocional, social, cognitiva, ética, cultural e simbólica. Nesse sentido, a religiosidade atua como parte constituinte nas identidades familiares e culturais das crianças, refletida em coisas como: rituais, linguagens, histórias e práticas em rotinas coletivas.

A religiosidade na Educação Infantil, portanto, não promove a doutrinação ou o ensino confessional, mas reconhece que a exposição e as experiências religiosas fazem parte da formação humana e estão relacionadas à construção de significado, pertencimento e expressões sociais e culturais. Conforme previsto pela Constituição Federal, o laicismo do

Estado garante a liberdade religiosa, desde que o proselitismo (tentativa de conversão) não seja permitido em nenhuma instituição pública.

Os DCNEI explicam que as manifestações religiosas devem ser vistas como manifestações culturais das famílias, não impostas. Segundo Geertz (1978), a religião é um sistema de cultura que cria significados e práticas organizadas. A literatura moderna, caracterizada por Candau (2016) e Brandão (2002), define a religiosidade como um fenômeno cultural envolvido na criação de significados, símbolos e ritos sociais que sustentam a vida.

A religiosidade nas crianças pode se manifestar em histórias familiares, feriados, gestos, objetos, modos de cuidado e nas crenças e tradições, que nos são transmitidos por adultos como solidariedade, gratidão, respeito, esperança e coletividade. Esses eventos convergem na vida cotidiana das crianças produzem o mundo simbólico da infância, um mundo de experiências delicadas, imagens e significados associados ao mundo.

De uma perspectiva normativa, a Constituição Federal de 1988 garante a liberdade de consciência, crença e culto (Art. 5º, VI), juntamente com o estado laico (Art. 19, I), e que as escolas públicas não podem discriminar, favorecer religião ou adotar práticas religiosas. A LDB nº 9.394/1996, em seu Art. 33, reafirma que o ensino religioso, quando oferecido, é opcional e não confessional.

Para esse fim, especificamente na Educação Infantil, principalmente regida por DCNEI (2009) que delineiam princípios como a relação entre cuidado e educação, respeito à dignidade humana, diversidade cultural e os direitos básicos das crianças. Na Educação Infantil, o acolhimento das expressões religiosas deve ser feito para permitir a diversidade religiosa, processos não doutrinários, não hierárquicos, não exclusivos, para que não privilegiemos uma religião sobre as outras.

Para o DCMEIII, os espaços educativos devem facilitar a convivência e o entendimento sobre os elementos pluralistas religiosos da sociedade brasileira composta por sistemas indígenas, afro-brasileiros, cristãos, islâmicos, orientais, espiritualistas. Dessa forma, essas escolas também devem fomentar relações interculturais que fortaleçam as identidades culturais das crianças e ampliem sua visão de mundo, promovendo empatia pelos outros com base na diferença em vez de diferença individual, afirmam as DCNEI. Em casos de religiosidade, isso significa:

• Apreciar expressões culturais tradicionais ligadas a festivais, areruia, músicas, artes e ritos como parte da herança cultural e identitária das comunidades;

• Abrir as histórias que as crianças contam sobre crenças, orações, rituais e costumes, vendo-as como parte de suas experiências simbólicas;

• Garantir que nenhuma criança seja discriminada ou invisibilizada por causa de sua fé, falta de crença ou identidade religiosa diversa;

• Recusar a adoção de práticas na escola que exijam orações, rituais, símbolos ou mensagens religiosas em relação à religião;

• Facilitar discussões para que mais possa ser dito/ouvido sobre diversidade cultural e religiosa.

Em Uiramutã, a escola preserva e aprecia os costumes da comunidade, e é sensível às tradições e ancestralidades da comunidade. Nesses contextos, a religiosidade está intimamente ligada à cosmologia, territorialidade, ancestralidade e memória coletiva. Como atestam Krenak (2020) e Simas (2018), muitas das expressões religiosas constituem modos de interpretar a natureza, o tempo, a vida e a coletividade, entrelaçando práticas de cuidado e socialização. De muitas maneiras, as DCMEIII direcionam o trabalho pedagógico com a religiosidade para suas premissas fundamentais:

1. O laicismo da educação pública que garante a neutralidade institucional e limita a imposição de crenças;

2. Reconhecer que nossa diversidade cultural e religiosa, que as famílias, comunidades e expressões religiosas podem ser visíveis, respeitadas, valorizadas, desde que consideremos essas expressões de religião de uma perspectiva cultural, histórica e antropológica;

3. Não promover a doutrinação;

4. Valorizar festivais, rituais, areruia, tradições como experiências culturais, não como verdades absolutas;

5. Criar um ambiente laico e democrático que respeite a diversidade.

Quadro 18.5.1 -Orientações para Religião na Educação Infantil

Princípio	Diretriz	Exemplo
Laicidade	Não proselitismo	Evitar orações dirigidas pela escola
Respeito cultural	Acolher práticas familiares	Conversar sobre celebrações religiosas como cultura
Diversidade	Representatividade plural	Livros que contemplem várias tradições
Proteção	Enfrentar preconceito religioso	Mediação em casos de intolerância

A religiosidade também deve ser incluída na Educação Infantil, pois os métodos educacionais nesse espaço podem ser informados pelos direitos humanos, e nenhuma criança deve ser discriminada por suas crenças, tradições ou simplesmente por não ter uma religião. Cabe à escola facilitar o diálogo, o respeito e a compreensão da diversidade religiosa como uma expressão cultural, não como uma verdade doutrinária. No entanto, o DCMEIII orienta que a abordagem da religiosidade como fenômeno cultural no cotidiano pedagógico do professor pode conter:

• Discussões e rodas em torno de festivais culturais de diferentes formas (Arraiais, rituais indígenas, celebrações afro-brasileiras, festivais de povos migrantes);

• Artes, linguagens simbólicas (gráficos, canções tradicionais, danças, jogos extraídos de várias tradições culturais);

• Relatos comunitários, narrativas ancestrais e lendas, mitos e conhecimentos que dão às crianças uma noção de diversidade na construção do conhecimento e compreensão do mundo;

• Participação comunitária, onde famílias, representantes comunitários e líderes comunitários compartilham conhecimentos, com todas as trocas de conhecimento dentro de um quadro cultural (e em nenhum caso litúrgico).

A escola laica contribui para o desenvolvimento do respeito, convivência e reconhecimento mútuo que caracterizam a natureza humana na Educação Infantil ao abordar a religiosidade culturalmente. Isso, por sua vez, torna-se uma base para o ambiente de aprendizagem mais democrático, solidário e empático que as crianças desenvolvem ao começarem a entender como apreciar diferentes formas de viver, acreditar e expressar sua espiritualidade.

Assim, a Educação Infantil e a religiosidade se conectam no nível do respeito à diversidade, garantindo a convivência democrática e a proteção dos direitos das crianças, sintetizando assim uma pedagogia que reconhece a pluralidade cultural como princípio e aprimora a formação integral de bebês e crianças em suas múltiplas pertenças.

Quadro 18.5.2 - Eixos da Educação Infantil e a Religiosidade na Perspectiva Laica e Cultural

Eixos	Descrição

Eixos	Descrição
Princípios	Laicidade do Estado; respeito à diversidade religiosa; abordagem cultural, não confessional; convivência democrática.
Direitos da Criança	Não sofrer discriminação religiosa; ver sua tradição reconhecida; expressar identidade cultural da família; não ser obrigada a participar de práticas religiosas.
Campos de Experiências	"O eu, o outro e o nós" (diálogo e respeito); "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (narrativas culturais); "Traços, sons, cores e formas" (arte e símbolos).
Temas	Festas culturais; tradições familiares; celebrações regionais; narrativas míticas.
Atividades	Mostra de tradições culturais; histórias míticas de diferentes povos; produção artística inspirada em símbolos culturais.
Recursos	Livros de diversidade religiosa; objetos culturais; imagens simbólicas; músicas tradicionais.

Quadro 18.5.3 - Práticas Recomendadas e Práticas Não Recomendadas pelo DCMEIII

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Tratar religiões como patrimônio cultural, sem doutrinação.	Realizar orações obrigatórias, rituais religiosos ou práticas confessionalizantes.
Respeitar e acolher diferentes pertencimentos religiosos das famílias.	Discriminar crianças por sua religião, crença ou falta dela.
Trabalhar festas tradicionais em perspectiva cultural (ex.: Folia do Divino, Bumba-meu-boi).	Promover apenas celebrações religiosas cristãs ou de uma única tradição.
Escutar narrativas culturais compartilhadas pelas crianças e famílias.	Restringir discussões sobre religiosidade por medo ou preconceito.
Incluir materiais e histórias de diferentes tradições como diversidade cultural.	Utilizar símbolos, imagens ou discursos religiosos como prática pedagógica.

18.6 Educação Infantil, Gênero, Sexualidade e Cultura da Paz

A Educação Infantil também lida com gênero, sexualidade e a cultura de paz, portanto, esses estão entre os tópicos importantes a serem considerados, fundamentais para o desenvolvimento humano e não isolados da prática cotidiana de educar crianças. Bebês e crianças pequenas desde cedo desenvolvem concepções de si mesmos, dos outros e da sociedade, incluindo seu senso de ser, expressões de identidade, relações com os outros e como vivemos juntos.

As Diretrizes de Educação em Direitos Humanos sustentam a luta contra a violência de gênero e a discriminação. Louro (1997) argumenta, ao contrário, que o gênero é uma construção social e que podem ser as práticas pedagógicas que criam ou mudam hierarquias e desigualdades.

Em primeiro lugar, existem disposições legalmente consagradas para a dignidade, respeito e proteção das crianças contra a violência e discriminação, conforme a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a pedagogia precisa criar interação social baseada na aceitação, respeito às diferenças, equidade e proteção integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) está fundamentada nesses princípios, com a convivência, empatia, diálogo e resolução respeitosa de conflitos não violentos no centro das atenções ao longo da primeira infância, sendo competências essenciais.

Destacar essas questões na educação infantil não implica que serão incluídas no currículo de educação sexual escolar ou na sexualidade adulta. Pelo contrário, é um entendimento de que a criança é uma pessoa com valores sociais, históricos e culturais e identidade, cujo corpo, sentimentos e relações crescem naturalmente, e de forma única, no contexto do brincar, imaginação, experimentação e interação dessas coisas.

Como argumentam Louro (1997), todas as práticas educacionais são processos de construção de identidade nos quais a identificação ou negação pela escola (em relação às expressões de gênero) moldará como as crianças se veem e como aprendem a conviver com as pessoas.

Dito isso, o DCMEIII percebe que trabalhar questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil envolve:

• As regras de brincadeiras sobre jogos, materiais, espaço e interações devem garantir que não reforcem estereótipos (por exemplo, limites de brinquedos para meninos e meninas);

• Não discriminar meninos e meninas com base em seu estilo de vida, expressão de gênero, aparência ou características pessoais;

• Construir relações de cuidado, respeito, empatia e colaboração entre as crianças;

• Implementar procedimentos de proteção e autoproteção promovendo segurança corporal, consentimento e conceitos razoáveis de autocuidado;

• Construir relações e apoio para reforçar o pertencimento e sentimentos de aceitação e valor para as crianças.

Assim, o DCMEIII sabe que é papel da escola:

• Abster-se de procedimentos que reforcem estereótipos de gênero;
• Celebrar diversos tipos de crianças se expressando;
• Nutrir experiências de aprendizagem livres e não segregadas;
• Cultivar comunidades empáticas, discernentes e pacíficas de diálogo;
• Buscar prevenir a violência, bullying e discriminação.

Quando visto como um sistema de valores, práticas e comportamentos que promovem o diálogo, respeito à diferença e mediação de conflitos e convivência não violenta, essas atividades se ligam à ideia de uma cultura de paz. A UNESCO (2001) reforçou que a construção da paz começa na infância; a educação visa desenvolver empatia, solidariedade, direitos humanos, justiça e igualdade.

Dentro da Educação Infantil, a cultura de paz é articulada nas práticas diárias de cuidado, sendo empático, resolução de conflitos, mediação pedagógica e o incentivo intencional de interações respeitosas, conforme encontrado no quadro abaixo:

Quadro 18.6 - Princípios para Gênero, Sexualidade e Cultura da Paz na Educação Infantil

Dimensão	Ação	Finalidade
Igualdade	Não segregação de brinquedos	Superar estereótipos
Expressão	Acolhimento das identidades infantis	Respeito à autonomia
Direitos Humanos	Prevenção da violência	Ambientes seguros
Cultura da Paz	Resolução de conflitos	Práticas de empatia

Crianças pequenas observam, interpretam e reproduzem expectativas sociais em relação a comportamentos por gênero, conforme relatado pela literatura contemporânea. Elas reconhecem variações no tratamento, padronização de jogos, decisões de divisão espacial, comentários de adultos e interações entre pares.

Como resultado, é importante que os professores forneçam proativamente espaços para todas as crianças, livres de restrições e expectativas, com segurança e tratamento respeitoso, conforme articulado no DCMEIII.

Como Bell Hooks (2018) e Kramer (2003) escrevem, as escolas de educação infantil são lugares para as crianças experimentarem e ouvirem. Assim, a relação educacional deve

girar em torno do cuidado, diálogo e reconhecimento da autoridade. Nesse sentido o DCMEIII recomenda que as práticas pedagogias cotidianas sejam momentos de:

- Construção de espaços plurais, com brinquedos, com objetos, com recursos, que não reforcem estereótipos de gênero;
- Modo de mediação que esteja ativamente engajado com a comunicação, incentivando as crianças a manterem um diálogo construtivo e usando círculos de conversa;
- Leitura de livros para crianças mostrando vários tipos de família, diferentes corpos, diferentes identidades, diferentes estilos de vida;
- Brincadeira livre, na qual meninos e meninas circulam livremente onde quer que estejam;
- Autocuidado e alimentação, com ênfase na preservação e consentimento sobre o corpo e no reconhecimento de limites;
- Pesquisa e prática educacional em harmonia, convivência, cooperação, solidariedade, amizade e respeito;
- Diversidade respeitosa, honrando as diferentes culturas, religiões, línguas, hábitos e posses de diferentes pessoas.

Estas são maneiras de criarmos crianças moralmente conscientes e humildes, que são independentes, confiantes e que estão conscientes de suas várias identidades e formas de conhecimento. Elas também são protegidas contra a violência (por exemplo, violência de gênero, bullying, discriminação e abuso) ao promover a educação do cuidado, afeto e direitos, bem como a defesa contra eles.

Sob essa perspectiva e como meio de promover a equidade de gênero, o DCMEIII considera a igualdade sexual a partir da perspectiva humana em todas as experiências de aprendizagem e a criação de uma cultura orientada para a paz, nossa educação infantil contribui para a criação de uma sociedade justa e democrática onde as pessoas não são discriminadas por conta da diferença.

O DCMEIII integra gênero e sexualidade e paz na Educação Infantil com sua promoção de uma atmosfera de empatia, liberdade de expressão, respeito pela diferença e resolução pacífica e não violenta de conflitos. As escolas devem resistir à perpetuação de

estereótipos que limitam o crescimento, abraçar a diversidade de diferentes vozes e resistir ao abuso simbólico ou físico que geralmente faz parte dessa violência.

A educação, como argumenta Freire (1996), é um local de libertação; o objetivo disso é permitir que as crianças abandonem as crenças preconceituosas que moldaram sistemas de desigualdade de gênero na história da sociedade.

Portanto, as escolas municipais SEMECD e de Uiramutã precisam garantir que esses fatores sejam integrados ao nível do currículo, gestão, pedagogia e aprendizagem ao longo da vida de cada criança, para que ela seja criada em ambientes individualizados e experimente contextos educacionais que sejam libertadores e humanizadores.

Quadro 18.7 - Eixos e Princípios

Eixos	Descrição
Princípios	Equidade; respeito às diferenças; proteção do corpo; empatia; convivência ética; mediação de conflitos; antidiscriminação.
Direitos da Criança	Brincar sem estereótipos; ser protegida de violência; expressar-se livremente; viver em ambiente seguro e afetuoso.
Campos de Experiências	"O eu, o outro e o nós" (convivência e respeito); "Corpos, gestos e movimentos" (expressão corporal livre); "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (diálogo e conflitos).
Temas	Cuidado e autocuidado; convivência ética; cooperação; empatia; famílias diversas; identidade.
Atividades	Brincadeiras mistas; rodas de resolução de conflitos; livros sobre famílias diversas; jogos cooperativos; práticas de autocuidado.
Recursos	Bonecos diversos; livros sobre empatia e respeito; instrumentos de mediação de conflitos; materiais livres para brincadeiras.

Quadro 18.7.1 - Práticas Recomendadas e Não Recomendadas

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Promover igualdade de oportunidades para meninos e meninas em brinquedos, espaços e atividades.	Reforçar estereótipos de gênero ("meninas brincam de cozinha", "meninos brincam de bola").
Realizar mediação de conflitos, escuta ativa e práticas restaurativas.	Minimizar violência verbal, física ou exclusão entre crianças.
Trabalhar respeito ao corpo, limites, consentimento e autocuidado.	Silenciar questões sobre o corpo ou punir a curiosidade infantil.
Garantir representações diversas de famílias e identidades nos materiais.	Invisibilizar famílias não tradicionais ou negar diferentes modos de viver.
Construir ambientes seguros e afetivos que valorizem a diversidade.	Ridicularizar expressões de gênero consideradas "atípicas".
Desenvolver práticas de acolhimento e diálogo.	Tratar conflitos com autoritarismo ou punições humilhantes.

18.7 Educação Infantil na Educação Especial: AEE, Salas de Recursos e Documentação Pedagógica

A inclusão na Educação Infantil é um direito humano e é alcançada por meio de ações de políticas educacionais que garantem que todas as crianças participem plenamente, independentemente de suas condições, formas de aprender, ritmos de desenvolvimento ou especificidades sensório-motoras, comunicacionais, cognitivas ou socioemocionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto escolar. Segundo Mantoan (2003), "A inclusão não é um 'lugar', mas um processo que torna a escola acessível a todas as crianças".

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil tem como princípio pedagógico o objetivo de determinar, desenvolver e organizar uma ampla gama de recursos, estratégias e serviços para remover barreiras à aprendizagem de crianças de 0 a 5 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou outras necessidades educacionais específicas.

Desde a infância, o AEE assume o papel de potenciador da aprendizagem, mediado por ações intersetoriais, afirmando que "toda criança tem direito à educação desde o nascimento, em igualdade de condições e sem discriminação" (BRASIL, Constituição Federal de 1988, art. 208, III).

A garantia de acesso ao AEE, conforme delineia a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, tem início já nas creches e pré-escolas. O Art. 1º, Parágrafo único, assegura que "o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil […] assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidenciem, mediante avaliação e interação com a família e comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado".

Este marco reforça que o acolhimento inclusivo começa na educação infantil, começa nos primeiros anos da pré-escola, muitas vezes quando a escola está na posição mais crucial de remover barreiras à aprendizagem e promover o acesso adequado à educação momento em que a escola tem papel decisivo na eliminação de barreiras e na promoção de oportunidades equitativas de aprendizagem.

Do ponto de vista da Educação Especial, o DCMEIII assume como eixo central a identificação, redução e eliminação das barreiras presentes nos ambientes, nas práticas, nas relações e nos materiais pedagógicos. Não se trata de adaptar a criança à escola, mas de transformar a escola para que ela se torne acessível, responsiva e aberta à diversidade infantil.

A educação inclusiva desloca o foco da deficiência para a organização do ambiente, dos tempos, dos espaços e das interações, em consonância com as DCNEI (2009) e com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015).

Fundamentos normativos e princípios ético-políticos da Educação Especial na Educação Infantil que direcionam o DCMEIII, tem como princípio base o Art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 estabelece que a educação especial deve considerar "situações singulares, perfis dos estudantes, características biopsicossociais e faixas etárias", pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos que asseguram:

1. Dignidade humana, honra e liberdade para que cada criança realize seus projetos de vida.
2. Reconhecimento da identidade própria da criança, valorizando suas diferenças, potencialidades e necessidades educacionais especiais, como base para a construção de conhecimentos, habilidades e competências.
3. Desenvolvimento para o exercício da cidadania, participação social e ampliação das possibilidades de inserção comunitária.

Além disso, a oferta do AEE, conforme dispõe a LDB, a LBI e o Decreto nº 7.611/2011, o DCMEIII assegura ao público da Educação Especial "ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia assistiva, materiais acessíveis, tradução e interpretação em Libras, comunicação alternativa e estratégias específicas" (BRASIL, 2016). Tais serviços, quando integrados ao cotidiano da Educação Infantil, fazem emergir uma prática pedagógica inovadora, sensível à multiplicidade e comprometida com a equidade.

O DCMEIII para a Educação Especial é fornecido por uma série de legislações e diretrizes que asseguram as crianças a oferta do AEE designadas pela:

- Constituição Federal de 1988: assegura o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996: determina que a Educação Especial é modalidade transversal e deve perpassar todos os níveis e etapas da educação, incluindo a Educação Infantil (arts. 58 a 60).

- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990): garante prioridade absoluta ao desenvolvimento integral na primeira infância (arts. 4º e 7º).
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009): afirmam que a Educação Infantil deve assegurar "condições de igualdade, respeito às diferenças e atendimento às necessidades educacionais especiais" (art. 3º).
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): estabelece que o AEE tem função complementar e/ou suplementar ao ensino regular, e não substitutiva.

Pautado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LDB (art. 58), o DCMEIII assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, haja vista que as DCNEI afirmam que a inclusão é princípio estruturante da Educação Infantil, sendo eles:

- Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) – metas 1 e 4: apontam para a universalização da Educação Infantil com garantia de inclusão e atendimento especializado.
- Lei Brasileira de Inclusão – LBI – Lei nº 13.146/2015: reforça o direito ao atendimento educacional especializado desde a primeira infância, com oferta de "apoios necessários ao desenvolvimento da aprendizagem" (art. 28).

Esses dispositivos convergem o DCMEIII para o entendimento de que a criança da Educação Infantil com deficiência ou necessidades específicas não deve ser retirada do convívio com o grupo, mas deve ter assegurado o acesso a serviços de apoio adequados, que ampliem sua participação nas atividades da vida escolar, conforme o quadro de orientações a seguir:

Quadro 18.7.2 – Orientações para Educação Infantil na Educação Especial

Ação	Objetivo	Exemplos
AEE colaborativo	Suporte pedagógico	Elaboração conjunta de planos
Acessibilidade	Garantir participação	Recursos visuais, TA, adaptações
Documentação	Tornar aprendizagem visível	Portfólios, fotos, narrativas
Inclusão plena	Participação no cotidiano	Brincadeiras inclusivas

Para o DCMEIII o AEE na Educação Infantil é um direito da criança e uma estratégia central para a construção de ambientes pedagógicos inclusivos, afetivos e acessíveis, por compreender que a infância é o tempo privilegiado para intervenções que ampliam as possibilidades de desenvolvimento, autonomia e participação.

Quando as escolas organizam o AEE de maneira moral-política, espera-se uma educação em que "incluir é transformar culturas, práticas e políticas institucionais" (Mantoan, 2003), o que garantirá que todas as crianças tenham uma vida significativa e estejam integradas à vida escolar.

Quadro 18.7.3- Educação Infantil na Educação Especial: AEE, Salas de Recursos e Documentação Pedagógica

Eixos	Descrição
Princípios	Inclusão; acessibilidade universal; participação; complementaridade do AEE; planejamento articulado; documentação sensível.
Direitos da Criança	Participar de todas as atividades; ter apoio especializado; acesso a recursos e adaptações; ter suas conquistas documentadas; respeito à singularidade.
Campos de Experiências	Todos os campos, com acessibilidade: brincadeira, interação, comunicação alternativa, movimento, exploração do mundo.
Temas	Acessibilidade; pluralidade de formas de comunicação; autonomia; brincadeiras adaptadas; tecnologias assistivas.
Atividades	Atividades sensoriais; jogos adaptados; uso de comunicação alternativa; circuitos motores adaptados; brincadeiras inclusivas com toda a turma.
Recursos	Materiais táteis; tecnologia assistiva; comunicação alternativa (pranchas, símbolos); brinquedos adaptados; mobiliário acessível; portfólios pedagógicos.
Garantir participação da criança na sala comum como espaço principal de aprendizagem.	Substituir a sala comum pelo AEE ou retirar a criança das atividades coletivas.
Utilizar documentação pedagógica detalhada, sensível e não clínica.	Produzir relatórios com diagnósticos, rótulos ou comparações.
Organizar ambientes inclusivos e acessíveis na escola inteira.	Achar que inclusão “acontece” apenas dentro da Sala de Recursos.
Garantir articulação entre professores do AEE e sala comum.	Trabalhar de forma isolada, sem diálogo entre profissionais.
Acolher a família com orientação e parceria.	Culpar famílias ou negligenciar sua participação.
Registrar avanços, processos e interações da criança.	Focar apenas em “deficiências”, faltas ou limitações.

No contexto da Educação Infantil Intercultural Indígena, o DCMEIII considera que a inclusão deve ser compreendida em uma perspectiva ampliada: além da atenção às necessidades educacionais específicas, considera-se a diversidade étnica, linguística e cultural como dimensões essenciais do processo educativo. Como afirmam Mantoan (2003, p. 17), "a inclusão não se restringe às deficiências, mas se estende a todas as formas de diferença que precisam ser reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar".

Isso implica que a Educação Infantil voltada às crianças indígenas deve respeitar suas culturas e cosmologias, integrando saberes tradicionais e práticas comunitárias. Nesse sentido, a inclusão, quando pensada no contexto indígena, envolve tanto o atendimento a crianças com deficiência quanto o reconhecimento das línguas e modos próprios de aprendizagem de cada povo.

A articulação entre Educação Inclusiva e Educação Infantil Intercultural Indígena possibilita estratégias pedagógicas que promovem o direito de ser criança na sua diferença. Para crianças indígenas com deficiência, por exemplo, a escola deve desenvolver práticas que combinem recursos de acessibilidade e metodologias específicas com a valorização da oralidade, das narrativas dos mais velhos, da participação em atividades coletivas (caça, pesca, roça, artesanato) e dos rituais comunitários.

De acordo com Arroyo (2011, p. 65), "a inclusão se efetiva quando o currículo se abre para as experiências, memórias e identidades de cada sujeito, reconhecendo a escola como espaço plural e democrático". Assim, na Educação Infantil indígena, incluir significa também respeitar o tempo das crianças, suas formas de brincar, aprender e interagir, sem impor modelos escolares homogêneos.

Além disso, é necessário que a formação docente contemple a interseção entre educação inclusiva e educação intercultural, preparando professores para lidar com desafios que envolvem desde adaptações pedagógicas para alunos com deficiência até a valorização das línguas indígenas, a organização de tempos e espaços de acordo com os calendários culturais e a integração de saberes ancestrais no cotidiano escolar.

Portanto, a Educação Inclusiva e a Educação Infantil Intercultural Indígena não podem ser pensadas de forma separada. Ambas têm como objetivo central a garantia do direito à educação de qualidade para todas as crianças, com respeito às suas singularidades. Ao reconhecer que inclusão significa aceitar e valorizar a diversidade em suas múltiplas dimensões, a escola indígena se torna um espaço de resistência cultural, de equidade e de promoção de cidadania.

A implementação de práticas inclusivas na Educação Infantil Intercultural Indígena exige sensibilidade pedagógica e compromisso com o respeito à diversidade cultural e às diferenças individuais. Alguns exemplos que evidenciam como isso pode ser realizado são:

1. Uso de narrativas bilíngues para crianças com deficiência auditiva

* Docentes e anciãos da comunidade podem contar histórias tradicionais tanto na língua indígena quanto em português, utilizando simultaneamente recursos visuais, sinais ou ilustrações. Isso possibilita que crianças surdas ou com dificuldades auditivas tenham acesso às narrativas orais, fundamentais na transmissão dos saberes ancestrais. Por exemplo, durante a contação da história de *Macunaíma*, podem ser usados painéis ilustrados ou apoio de tradutores de Libras para reforçar a compreensão.

2. Adaptação de brincadeiras tradicionais

* Jogos indígenas de correr, caçar ou pescar podem ser adaptados para crianças com limitações motoras. Em algumas comunidades, por exemplo, a atividade de pesca simulada com varas pequenas e peixinhos artesanais de madeira é utilizada para incluir crianças com dificuldades motoras, garantindo que elas participem ativamente.

* Jogos cooperativos também podem substituir disputas competitivas, promovendo colaboração entre todas as crianças.

3. Participação em rituais e práticas comunitárias

* Crianças com deficiência podem ser incluídas em danças circulares, onde o ritmo coletivo facilita sua integração. Um exemplo é o parixara, em que o círculo possibilita que todos, independentemente de suas condições, acompanhem os movimentos no seu próprio tempo.

4. Materiais pedagógicos adaptados com referências culturais

* Em vez de apenas utilizar jogos e materiais padronizados da educação ocidental, docentes podem criar quebra cabeças com animais da floresta, cartas de memória com símbolos culturais e objetos da vida cotidiana indígena (cestos, sementes, utensílios), adaptando-os para diferentes níveis de habilidade cognitiva.

5. Aprendizagem colaborativa entre pares

* Crianças maiores ou mais habilidosas podem atuar como parceiros de apoio (aprendizagem pela tutoria), ajudando colegas com deficiência na realização de atividades, como o trançado de palha ou a pintura corporal, valorizando a solidariedade comunitária.

6. Integração das práticas de cuidado tradicionais

* Muitas comunidades indígenas têm formas próprias de cuidar de crianças com deficiência, utilizando ervas medicinais, rezas e cantos de cura. Integrar esses elementos ao espaço educativo fortalece o sentimento de pertencimento e amplia a concepção de inclusão, unindo o saber tradicional ao pedagógico.

Os exemplos apresentados no DCMEIII demonstram que a inclusão na Educação Infantil indígena não se restringe a adaptações técnicas, mas envolve um reconhecimento profundo das formas próprias de aprender, brincar e conviver que cada comunidade possui. Como afirma Fleuri (2003, p. 45): "a inclusão verdadeira só acontece quando o diálogo intercultural se concretiza em práticas pedagógicas que acolhem a diversidade e a transformam em fonte de aprendizado coletivo".

O quadro a seguir sugere estratégias adaptativas com valorização cultural, garantindo participação, pertencimento e aprendizado significativo para todas as crianças.

Quadro 18.7.4 Inclusão na Educação Infantil Intercultural Indígena

Estratégia Pedagógica	Objetivo	Exemplo Prático Indígena	Recursos Necessários	Indicadores de Avaliação
Uso de narrativas bilíngues com recursos visuais e sinais	Garantir acesso às histórias e saberes tradicionais para crianças com deficiência auditiva; fortalecer língua materna e oralidade	Contação da história de *Macunaíma* em língua indígena e português, com apoio de painéis ilustrados e tradução em Libras	Painéis ilustrados, tradutor de Libras, livros e materiais visuais, gravações de cantos ou histórias	Participação ativa das crianças, compreensão da narrativa, uso de gestos ou sinais para expressar entendimento
Adaptação de brincadeiras tradicionais	Promover participação e inclusão de crianças com limitações motoras ou cognitivas	Pesca simulada com varas pequenas e peixes de madeira; substituição de jogos competitivos por cooperativos	Materiais artesanais (peixes, varas, cordas), espaço seguro para brincar, orientações de adulto	Engajamento de todas as crianças, cooperação durante a brincadeira, respeito às regras coletivas
Participação em rituais e danças comunitárias	Favorecer integração social, pertencimento cultural e expressão corporal	Crianças com deficiência participam do toré em círculo, acompanhando os movimentos no seu próprio ritmo	Espaço amplo, música ou cantos tradicionais, apoio de adultos e pares	Participação e envolvimento na atividade, expressão corporal adequada, integração ao grupo
Materiais pedagógicos adaptados com referências	Desenvolver habilidades cognitivas e motoras respeitando a cultura indígena	Puzzles com animais da floresta, cartas de memória com símbolos culturais, objetos de	Puzzles e jogos adaptados, materiais de artesanato, sementes, papéis,	Capacidade de completar atividades, reconhecimento de símbolos culturais,

Estratégia Pedagógica	Objetivo	Exemplo Prático Indígena	Recursos Necessários	Indicadores de Avaliação
culturais		palha ou sementes adaptados para diferentes habilidades	tintas naturais	autonomia na execução
Aprendizagem colaborativa entre pares	Estimular solidariedade, cooperação e aprendizagem mútua	Crianças mais velhas auxiliam colegas em atividades de pintura corporal, trançado de palha ou confecção de adornos	Materiais de artesanato, espaço adequado, orientação de adulto	Observação da cooperação, qualidade das interações, desenvolvimento de habilidades sociais
Integração de práticas de cuidado tradicionais	Valorizar saberes ancestrais e promover inclusão sensível às necessidades individuais	Uso de cantos de cura, rezas e ervas medicinais em conjunto com atividades pedagógicas	Cantos, instrumentos musicais, ervas, materiais de ritual, participação de anciãos	Engajamento das crianças, respeito às práticas culturais, percepção de bem-estar físico e emocional

18.7.1 Educação Infantil inclusiva: ambiente, relações e direitos

O DCMEIII fundamentado no DCNEI (2009) reconhece que a inclusão começa na forma como o ambiente é organizado: acessível, acolhedor, com diversidade de materiais e múltiplas formas de participação. Mas, acima de tudo, a inclusão é relacional. Envolve atitudes, linguagem, respeito e compromisso ético com a dignidade da criança, reforçam que:

- Toda criança tem direito ao convívio com seus pares;
- A brincadeira é central para o desenvolvimento;
- As interações são oportunidades de aprendizagem;
- A avaliação deve ser processual e qualitativa;
- O currículo deve respeitar trajetórias e singularidades.

A Educação Infantil e o AEE no DCMEIII não têm como objetivo “normalizar” crianças, mas criar condições para que cada uma viva plenamente sua infância, com participação, expressão, pertencimento e cuidado.

Para o DCMEIII o AEE, nas salas de recursos e na documentação pedagógica, deve consolidar uma prática inclusiva, humanizada e orientada pelos direitos das crianças. Trata-se de garantir não apenas acesso à escola, mas participação, aprendizagem, interação e alegria, assegurando que cada criança seja reconhecida em suas potencialidades e singularidades. Assim, o AEE no DCMEIII deve:

- Complementar e suplementar a escolarização;

- Oferecer recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e adaptações necessárias;
- Articular-se pedagogicamente ao professor regente;
- Garantir a participação plena da criança em todas as experiências do cotidiano;
- Registrar e documentar processos de aprendizagem, considerando narrativas, desenhos, fotos, portfólios e observações.

Consolidar a inclusão na Educação Infantil exige que as salas regulares e o AEE funcionem de forma articulada, reconhecendo as capacidades e potencialidades das crianças de 0 a 5 anos do público da Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

- Deficiência (física, sensorial, intelectual, múltipla);
- Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos do desenvolvimento;
- Altas habilidades/superdotação.

Isso requer formação continuada, acessibilidade física e pedagógica, tecnologias assistivas, adaptações curriculares e documentação pedagógica sensível, que valorize trajetórias e processos, mediados pelas interações e brincadeiras e experiências culturais diversas. Do ponto de vista didático, o AEE no DCMEIII precisa garantir:

- A criança deve estar totalmente envolvida em todos os aspectos da rotina diária para todos;
- Acessibilidade física, comunicacional, pedagógica e atitudinal;
- Adaptações razoáveis e apoios individualizados;
- Estratégias que valorizem a singularidade e a capacidade de agir da criança;
- Abordagens que destacam abordagens centradas na criança e dirigidas pelo aluno individual;
- Abordagens que respeitem a criança como indivíduo e a capacidade da criança de agir, e sua força inerente.

Quadro 18.7.5 — Procedimentos Didáticos para Educação Infantil na Perspectiva da Educação Especial

Procedimentos	Descrição	Como o professor pode realizar
1. Observação diagnóstica e contínua	Identificação de barreiras e potencialidades.	Registrar interações, comunicação e preferências; conversar com a família; observar a criança em diferentes momentos da rotina.

Procedimentos	Descrição	Como o professor pode realizar
2. Planejamento inclusivo	Organização de propostas abertas e acessíveis.	Criar atividades com múltiplos modos de participação; prever materiais adaptados; adequar tempo, espaço e ritmo.
3. Adaptação razoável	Ações que eliminem barreiras sem descaracterizar a proposta curricular.	Usar objetos maiores, contrastes visuais, apoio gestual, CAA, instruções simplificadas, pistas visuais.
4. Mediação intencional	Apoio respeitoso que promove autonomia.	Modelar ações; fazer convite para participar; mediar interações; oferecer ajuda mínima necessária.
5. Interações qualificadas	Garantir que a criança participe socialmente do grupo.	Atividades em pares; tutoria entre crianças; brincadeiras cooperativas; rodas participativas.
6. Uso de recursos de tecnologia assistiva	Ferramentas que ampliam a participação e comunicação.	CAA, brinquedos adaptados, materiais táteis, dispositivos de ampliação e voz.
7. Avaliação inclusiva e formativa	Registro das conquistas individuais.	Portfólios, fotos, narrativas, devolutivas à família, análise de avanços em relação ao próprio ponto de partida.
8. Articulação com o AEE	Integração entre sala comum e atendimento especializado.	Planejar em conjunto; compartilhar observações; incorporar orientações do AEE nas rotinas.
9. Diálogo com a família	Parceria efetiva no cuidado e desenvolvimento.	Reuniões individuais; devolutivas frequentes; orientações para continuidade das experiências em casa.

Nessa perspectiva, o AEE no DCMEIII atua como suporte pedagógico à escola regular, estruturando recursos e estratégias que favoreçam aprendizagens significativas. Nesse sentido os objetivos do AEE no DCMEII têm por finalidades:

1. Identificar barreiras que dificultam a participação da criança nas experiências da rotina.
2. Desenvolver recursos pedagógicos acessíveis, como materiais táteis, visuais, sonoros ou de comunicação alternativa.
3. Ampliar as possibilidades de interação, promovendo socialização e comunicação.
4. Apoiar a equipe docente na elaboração de práticas inclusivas.
5. Fortalecer o vínculo com a família, garantindo uma ação articulada.

O ambiente precisa ser organizado: acessível, acolhedor, com diversidade de materiais e múltiplas formas de participação. Mas, acima de tudo, a inclusão é relacional. Envolve atitudes, linguagem, respeito e compromisso ético com a dignidade da criança.

Quadro 18.7.6 - Barreiras e Estratégias para Eliminá-las

Tipo de Barreira	Exemplos no Cotidiano da Educação Infantil	Como Eliminar ou Reduzir
Físicas / Arquitetônicas	Sala apertada; mobiliário alto; brinquedos inacessíveis; escadas sem alternativa.	Rampa; mobiliário baixo; organização ampla; materiais ao alcance; caminhos livres; tapetes antiderrapantes.
Comunicacionais	Só uso de fala; ausência de Libras; instruções longas; poucos recursos visuais.	CAA; Libras; gestos; cartões visuais; objetos de referência; instruções curtas; fotos da rotina.
Pedagógicas	Propostas únicas; exigência de ritmo padrão; atividades de lápis e papel como foco.	Propostas abertas; múltiplos materiais; flexibilização de tempo; atividades concretas; brincadeiras diversificadas.
Atitudinais	Baixas expectativas; infantilização; superproteção; isolamento da criança.	Altas expectativas realistas; apoio mínimo necessário; participação no grupo; reconhecimento das capacidades.
Tecnológicas	Falta de TA; ausência de recursos adaptados; desconhecimento dos dispositivos.	Adaptações simples; recursos de TA (aderência, ampliação, pranchas); orientação do AEE.
Sociais	Pouca interação com pares; exclusão nas brincadeiras; ausência de mediação.	Pares tutores; brincadeiras cooperativas; mediações planejadas; rodas participativas.

18.7.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE), no âmbito do DCMEIII

O DCMEII constitui o AEE como um serviço pedagógico essencial à promoção da equidade e à garantia do direito à educação das crianças público da Educação Especial, incluindo aquelas pertencentes às comunidades indígenas. Sua organização fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, da interculturalidade, do respeito à diversidade étnico-cultural e linguística e da centralidade da criança como sujeito de direitos.

Na Educação Infantil Intercultural e Indígena, o AEE deve ser concebido de forma articulada às especificidades socioculturais, territoriais e identitárias das comunidades, reconhecendo que os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças indígenas se constroem a partir da oralidade, da convivência comunitária, dos saberes ancestrais, das práticas coletivas e da relação com a natureza.

Nessa perspectiva, o AEE não se caracteriza como atendimento clínico, terapêutico ou substitutivo da escolarização, mas como um serviço complementar e/ou suplementar ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala comum e que pode ser promovido nos espaços sociais e comunitários da escola e comunidade.

A promoção da equidade no AEE implica assegurar condições diferenciadas para que todas as crianças tenham acesso, participação e aprendizagem, respeitando seus tempos, ritmos e modos próprios de aprender. Assim, o planejamento do atendimento deve considerar

a língua materna, os calendários culturais, os rituais, as formas de organização social e os valores da comunidade indígena, evitando práticas homogeneizadoras ou descontextualizadas.

18.7.3 Ação docente e organização do ambiente pedagógico inclusivo

O professor do AEE atua de forma colaborativa com o professor regente, com a equipe pedagógica da escola e com as famílias, construindo estratégias pedagógicas inclusivas que valorizem as potencialidades das crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Essa atuação conjunta fortalece práticas pedagógicas acessíveis, culturalmente referenciadas e comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Para que o currículo seja verdadeiramente inclusivo, à docência na Educação Infantil deve se constituir como prática de observação constante, escuta sensível, mediação intencional e planejamento flexível. A atuação do professor exige:

- Conhecimento profundo do desenvolvimento infantil e das singularidades das crianças.
- Interlocução contínua com as famílias, compreendendo suas narrativas, culturas e expectativas.
- Parceria efetiva com profissionais do AEE, equipe pedagógica e serviços de saúde.
- Reorganização do ambiente físico e simbólico, de modo a garantir acessibilidade comunicacional, pedagógica, sensorial e atitudinal.
- Oferta de experiências ricas, diversificadas e acessíveis, que mobilizem todos os Campos de Experiência.

O professor deve atuar como articulador entre currículo, acessibilidade e direitos de aprendizagem, planejando práticas que permitam que cada criança participe ativamente das investigações, brincadeiras, interações e explorações que compõem a essência da Educação Infantil.

Ao que se refere a articulação entre AEE, professor regente e equipe escolar O AEE não substitui a docência da sala regular. Ele atua como apoio técnico-pedagógico, colaborando com o professor da Educação Infantil para tornar o currículo acessível.

De acordo com a LBI (art. 28), a escola deve garantir "formação continuada, oferta de profissionais de apoio e disponibilização de recursos de acessibilidade". Portanto, o trabalho deve ser colaborativo, com:

- Planejamento conjunto;
- Troca de observações sobre a evolução da criança;
- Criação de recursos didáticos;
- Adequação de espaços, materiais e tempos escolares.

Essa articulação assegura que a inclusão ocorra de forma orgânica e cotidiana, e não como ação paralela. Nesse sentido o DCMEIII organiza a função da docência inclusiva no seguinte formato:

- Professor titular/regente: responsável pela aprendizagem, planejamento e condução das atividades de toda a turma.
- Professor de apoio escolar: atua ao lado do aluno com deficiência (Público-Alvo da Educação Especial) em sala de aula, adaptando o conteúdo e as atividades para eliminar barreiras, garantindo sua participação plena, aprendizado e bem-estar, colaborando com o professor regente e a equipe escolar, e sendo um elo com a família, essencial para a equidade e o desenvolvimento do estudante.
- Profissional de apoio escolar/Cuidador: atua no cuidado, segurança, alimentação, higiene e apoio funcional; não substitui o regente.
- Professor do AEE: responsável pela eliminação de barreiras, recursos, tecnologias assistivas e suporte pedagógico acessível.

Quadro 18.7.6.1. - Papel do Professor Regente, do AEE e da Comunidade Indígena

Atores	Responsabilidades
Professor Regente (Indígena)	Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala; respeitar a língua materna e os saberes tradicionais; promover interações significativas; articular-se com o AEE no planejamento e acompanhamento das crianças.
Professor do AEE	Identificar barreiras à aprendizagem e à participação; planejar estratégias pedagógicas complementares/suplementares; produzir e adaptar recursos acessíveis culturalmente; orientar o professor regente; registrar o desenvolvimento das crianças.
Comunidade Indígena e Famílias	Compartilhar saberes culturais e práticas tradicionais; colaborar com a escola no processo educativo; participar das decisões pedagógicas; fortalecer a identidade cultural da criança.
Equipe	Garantir organização do AEE conforme normativas; promover formação continuada;

Atores	Responsabilidades
Pedagógica/Gestão	assegurar condições de funcionamento do serviço; fortalecer a articulação escola–comunidade.

Quadro 18.7.6.2— Deficiência Intelectual /Síndromes

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Planejar atividades acessíveis; fragmentar tarefas; usar materiais concretos; dar instruções simples; avaliar o progresso individual.
Profissional de Apoio	Oferecer apoio físico leve; garantir segurança; ajudar na organização pessoal quando necessário; auxiliar nas transições.
Professor do AEE	Produzir recursos adaptados; orientar o professor sobre estratégias cognitivas; apoiar no uso de TA; desenvolver sequência acessível de aprendizagem.

Quadro 18.7.6.3 — Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Organizar rotinas visuais; adaptar comunicação; antecipar mudanças; promover interações mediadas.
Profissional de Apoio	Ajudar na regulação emocional; auxiliar em momentos de sobrecarga; apoiar transições.
Professor do AEE	Implementar CAA; orientar uso de pistas visuais; elaborar histórias sociais; apoiar mediação social.

Quadro 18.7.6.4 — Deficiência Física / Motora

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Garantir acessibilidade física no ambiente; propor atividades corporais adaptadas; incluir a criança em todas as atividades.
Profissional de Apoio	Auxiliar no deslocamento; apoiar cuidados pessoais; posicionar adequadamente a criança.
Professor do AEE	Identificar TA motora (pranchas, suportes, adaptações); orientar acessos; orientar adequações posturais para aprendizagem.

Quadro 18.7.6.5 — Deficiência Visual

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Narrar ações; organizar o ambiente; usar materiais táteis e sonoros; propor experiências sensoriais ricas.
Profissional de Apoio	Auxiliar na mobilidade; garantir segurança nos deslocamentos; apoiar na orientação espacial.
Professor do AEE	Ensinar pre-Braille; desenvolver materiais táteis; orientar mobilidade lúdica; adaptar livros.

Quadro 18.7.6.6 — Deficiência Auditiva / Surdez

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Usar Libras (quando possível); explorar recursos visuais; planejar práticas bilíngues; favorecer comunicação multimodal.
Profissional de Apoio	Auxiliar na mediação visual; apoiar organização do ambiente visual; garantir que

Papel	Responsabilidades
	sinais sejam vistos pela criança.
Professor do AEE	Ensinar Libras; organizar materiais bilíngues; orientar professor sobre língua e cultura surda; adaptar histórias sinalizadas.

Quadro 18.7.6.7 — Deficiência Múltipla

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Planejar experiências sensoriais; adaptar tempo e espaço; estimular múltiplas formas de participação.
Profissional de Apoio	Apoiar cuidados complexos; auxiliar posturas; facilitar interação com objetos e pessoas.
Professor do AEE	Mapear barreiras sensoriais, motoras e cognitivas; orientar adaptações integradas; desenvolver TA múltipla.

Quadro 18.7.6.8 — Altas Habilidades / Superdotação

Papel	Responsabilidades
Professor Regente	Oferecer desafios, aprofundamentos e investigações; ampliar recursos cognitivos; favorecer autonomia.
Profissional de Apoio	Monitorar segurança; auxiliar na organização do ambiente exploratório.
Professor do AEE	Propor enriquecimento curricular; identificar áreas de interesse; orientar projetos avançados.

18.7.4 Procedimentos didáticos e Avaliação

O DCMEIII recomenta que os procedimentos didáticos devem articular-se às rotinas da Educação Infantil: acolhida, brincadeiras, hora da roda, artes, música, movimento, exploração do ambiente, alimentação, repouso, assegurando que a criança aprenda no e com o grupo.

Quanto a avaliação pedagógica inicial na perspectiva inclusiva, o DCMEIII recomenta ao docente que a avaliação deve considerar a criança em relação a si mesma, e não em comparação com padrões normativos. É um processo contínuo, dialógico e contextual. A seguir, descrevem-se procedimentos e exemplos de experiências que apoiam o trabalho do professor na organização de práticas acessíveis e inclusivas, considerando:

- Observação sistemática da criança em diferentes momentos da rotina;
- Identificação de barreiras (físicas, sensoriais, comunicacionais, culturais, atitudinais);
- Diálogo com a família e equipe multiprofissional;

- Levantamento das potencialidades, interesses, modos de comunicação e necessidades de apoio;
- Registrar como a criança explora o espaço, se comunica, brinca e interage;
- Identificar barreiras que dificultam sua participação: excesso de ruído, falta de sinalização visual, materiais inacessíveis, velocidade da rotina, ausência de mediação;
- Conversar com a família de forma acolhedora, buscando compreender a rotina da criança, seus gostos, suas formas de expressão e seus modos de se relacionar com o mundo;
- Construir, com o AEE, hipóteses sobre necessidades de apoio.

Quadro 18.7.7 – Práticas Recomendadas e Não Recomendadas no AEE em contextos na Educação Infantil Inclusiva

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
Planejamento pedagógico contextualizado à cultura indígena	Aplicação de atividades padronizadas e descontextualizadas
Valorização da oralidade e da língua materna	Imposição exclusiva da língua portuguesa
Uso de materiais concretos, naturais e culturais	Uso excessivo de materiais industrializados sem significado cultural
Trabalho colaborativo entre regente, AEE e comunidade	Atuação isolada do AEE
Avaliação qualitativa e processual	Avaliação classificatória e comparativa
Respeito aos tempos e ritmos da infância indígena	Pressão por resultados escolarizados precoces
Garantir a participação da criança em todas as atividades sociais do grupo.	Isolar a criança em atividades paralelas ou afastá-la da turma.
Usar múltiplas formas de comunicação: oralidade, gestos, Libras, CAA, imagens, objetos.	Exigir que a criança se comunique exclusivamente por fala ou por um único modo.
Adaptar materiais e espaços de maneira criativa e funcional.	Retirar materiais por considerá-los “perigosos”, sem pensar adaptações.
Planejar tempos flexíveis, respeitando ritmos individuais.	Apressar a criança, exigir que acompanhe o ritmo do grupo sem mediação.
Promover brincadeiras cooperativas e pares tutores.	Priorizar apenas brincadeiras competitivas ou excludentes.
Apoiar a autonomia oferecendo ajuda mínima necessária.	Fazer pelas crianças o que elas podem fazer com certo apoio.
Registrar avanços considerando a criança como referência de si mesma.	Comparar a criança a padrões normativos ou aos demais colegas.
Trabalhar de forma articulada com o AEE e com a família.	Culpar a família, culpabilizar a criança ou atuar de forma desarticulada.
Criar ambientes sensoriais equilibrados e acessíveis.	Expor a criança a ruídos excessivos, estímulos intensos ou ambientes desorganizados.
Valorizar a cultura, identidade e história da criança.	Homogeneizar práticas, ignorando diferenças culturais,

Práticas Recomendadas	Práticas Não Recomendadas
	comunicacionais e sensoriais.

Quadro 18.7.7.1 — Estratégias e Necessidades por Tipo de Deficiência e Faixa Etária

Tipo de Deficiência / Necessidade	Berçário I (4 a 12 meses)	Berçário II (1 a 2 anos)	Maternal (3 anos)	Pré-escola (4 e 5 anos)
Deficiência Intelectual /Síndromes	Estímulos sensoriais graduais; objetos de manipulação grandes; rotina previsível e calmante.	Apoio para exploração do espaço; materiais concretos; repetição estruturada; frases curtas.	Sequências visuais de rotina; brincadeiras simbólicas guiadas; jogos simples de causa e efeito.	Mediação na resolução de problemas; tarefas curtas e fragmentadas; apoio para organização do pensamento.
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Redução de estímulos excessivos; previsibilidade (rotinas visuais); acolhimento de formas singulares de comunicação.	Imitação motora e vocal; comunicação alternativa simples; uso de objetos de referência.	Roda com apoio visual; transições antecipadas com pistas sonoras ou visuais; brincadeiras paralelas que evoluem para cooperativas.	CAA estruturada; histórias sociais; jogos de regras simplificadas; apoio em interações complexas.
Deficiência Física / Motora	Posições adequadas; suportes posturais; exploração sensorial em diferentes alturas.	Materiais adaptados para alcance; apoio motor; brinquedos acessíveis.	Percursos com rampas; mesas adaptadas; atividades com grandes movimentos guiados.	Escrita adaptada (grossa), uso de TA motora, jogos de construção com adaptações.
Deficiência Visual (cegueira / baixa visão)	Estímulos táteis, sonoros e olfativos; objetos com diferentes texturas; organização espacial consistente.	Brinquedos sonoros; exploração guiada do ambiente; nomeação constante.	Livros táteis; contraste de cores; piso tátil pedagógico; uso de objetos reais nas histórias.	Pré-Braille; mapas táteis simples; orientação e mobilidade lúdica.
Deficiência Auditiva / Surdez	Estímulos visuais; Libras desde cedo; gestos naturais; foco na atenção compartilhada.	Imagens grandes; brincadeiras rítmicas com vibração; comunicação bilíngue inicial.	Histórias com apoio visual; rodas com Libras; jogos de expressão corporal.	Práticas bilíngues (Libras-português); vídeos sinalizados; professor bilíngue; dicionários visuais.
Deficiência Múltipla	Materiais sensoriais com múltiplas entradas (som, luz suave, textura); acolhimento postural.	Estímulos curtos e variados; objetos de fácil preensão; antecipação das ações.	Atividades individualizadas com pares tutores; ampliações sensoriais; jogos cooperativos.	TA multimodal; rotinas visuais e táteis combinadas; mediação constante em interações.
Altas Habilidades / Superdotação	Estímulos de curiosidade; materiais de exploração livre; objetos que respondem a ações.	Propostas abertas; desafios simples; materiais que se transformam.	Investigações; perguntas instigantes; ampliação cognitiva do brincar.	Projetos de aprofundamento; resolução criativa de problemas; jogos de estratégia simplificados.

18.7.5 Planejamento do AEE

O planejamento deve considerar o tempo da criança, suas pistas comunicativas, seus interesses e sua forma de interação com o ambiente. Neste sentido, o planejamento para o DCMEIII é individualizado e articulado com o Plano de Aula e com o Projeto Pedagógico, que deve incluir:

- Objetivos específicos de acessibilidade e desenvolvimento;
- Adaptações razoáveis, como simplificação de tarefas, ampliação de estímulos sensoriais com materiais ampliados, objetos sonoros, texturas variadas, recursos visuais, apoio físico ou comunicação alternativa;
- Materiais acessíveis, como brinquedos adaptados, objetos sonoros, contrastes visuais, tecnologia assistiva;
- Estratégias de mediação, considerando os potenciais das crianças;
- Registros descritivos que permitam acompanhar progressos e reorganizar intervenções;
- Criar propostas abertas, com múltiplos caminhos e formas de participação;
- Aproveitar situações espontâneas como oportunidades de desenvolvimento.

Entre os serviços previstos pela legislação e essenciais à Educação Infantil, o DCMEIII destaca-se:

- AEE e Plano de AEE;
- Estudo de caso interdisciplinar;
- Braille e soroban;
- Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA);
- Orientação e mobilidade;
- Tecnologias assistivas (baixos e altos recursos);
- Estratégias para autonomia na escola;
- Enriquecimento curricular;
- Intérprete e tradutor de Libras;
- Profissional de apoio escolar.

Quadro 18.7.8. — Tecnologia Assistiva por Tipo de Necessidade

Tipo de Necessidade	Exemplos de TA de Baixo Custo	TA de Médio/Alto Custo	Finalidade
Deficiência Intelectual /Síndromes Deficiências Múltiplas	Rotinas visuais; agendas; objetos de referência; timers visuais.	Softwares de sequência lógica; tablets com apps de apoio.	Organização, previsibilidade, autonomia.
TEA	Pranchas PECS; cartões de emoções; histórias sociais plastificadas.	Dispositivos de voz; aplicativos de CAA.	Comunicação funcional, regulação.
Física / Motora	Talheres engrossados; suportes de mesa; tesouras adaptadas; rampas improvisadas.	Cadeiras posturais; andadores; teclados ampliados.	Mobilidade, postura, acessibilidade.
Visual	Texturas; objetos táteis; contrastes; piso tátil pedagógico.	Linhas Braille; máquinas Perkins; leitores de tela.	Orientação, leitura, autonomia.
Auditiva / Surdez	Painéis visuais; cartões de sinais; espelhos.	Sistemas FM; tablets para Libras; vídeos sinalizados.	Comunicação, atenção visual.
Múltipla	Painéis multisensoriais; materiais vibratórios.	Sistemas de comunicação multimodal; dispositivos adaptados.	Expressão e engajamento.
Altas Habilidades/Super Dotação	Materiais de investigação; kits experimentais.	Softwares avançados; jogos de lógica digital.	Enriquecimento curricular.

Esses serviços não substituem à docência da sala, mas a complementam, apoiando o professor na construção de um ambiente acessível e responsivo**.** O DCMEIII também recomenda algumas sugestões de atividades acessíveis para o AEE que complementem e/ou suplementem o trabalho da sala comum como:

1. Exploração sensorial com elementos naturais: folhas, pedras, água, sementes e areia;
2. Brincadeiras de imitação com apoio de gestos e objetos concretos;
3. Histórias acessíveis com recursos multissensoriais (objetos, sons, texturas);
4. Rotinas visuais com fotos da própria turma para orientar a sequência do dia;
5. Jogos corporais adaptados, com diferentes intensidades, ritmos e níveis de apoio;
6. Estímulos de comunicação: sinais, gestos, pranchas PECS, pictogramas, objetos de referência;
7. Mediação do brincar: jogos de causa e efeito, atividades de imitação, brincadeiras simbólicas;
8. Desenvolvimento motor: circuitos acessíveis, exploração guiada do espaço, materiais de diferentes texturas;
9. Experiências sensoriais: sons, cores, luzes, objetos manipuláveis;
10. Interações sociais mediadas: pares tutores, atividades em duplas, rodas ampliadas;

11. Uso de tecnologia assistiva: teclados ampliados, brinquedos adaptados, recursos de voz sintetizada.

Quadro 18.7.8.1 — Exemplos de Atividades Inclusivas por Tipo de Deficiência

Tipo de Deficiência	Objetivos Centrais	Exemplos de Atividades Acessíveis	Adaptações / Mediações Recomendadas
Deficiência Intelectual /Síndromes Deficiências Múltiplas	Ampliar linguagem, autonomia, organização cognitiva e interação.	Caixa das Descobertas, jogos simples (encaixe, empilhar), histórias com objetos, rotina visual.	Instruções simples; repetição; apoio gestual; fragmentar tarefas; oferecer escolhas.
TEA	Previsibilidade, comunicação funcional, interação gradual.	Histórias sociais; jogos de imitação; paredão de emoções; brincadeiras paralelas evolutivas; exploração sensorial organizada.	Rotinas visuais; antecipação; CAA; tempo de adaptação; reduzir estímulos excessivos.
Deficiência Física / Motora	Autonomia, mobilidade ampliada, participação plena.	Circuito motor acessível; pintura com rolos longos; brincadeira de sopro; exploração sensorial na altura da criança.	Pranchas de apoio; materiais no alcance; pausas; adequações posturais; manuseio adaptado.
Deficiência Visual	Orientação espacial, exploração tátil, formação de conceitos.	Contação tátil; mapas táteis da sala; jogo dos sons; identificação de objetos; exploração guiada da horta.	Texturas variadas; objetos reais nas histórias; nomeação constante; pisos táteis pedagógicos.
Deficiência Auditiva / Surdez	Comunicação bilíngue, atenção visual, expressão corporal.	Histórias sinalizadas; coreografias com vibração; jogos com gestos; filme sem som com narração da criança; teatro de sombras.	Libras; figuras grandes; expressões faciais marcadas; posicionamento adequado para leitura labial.
Deficiência Múltipla	Estímulo multissensorial, comunicação básica, vinculação afetiva.	Painel de luz e sombra; músicas vibratórias; objetos de diferentes texturas; exploração de água morna; brincadeiras de causa e efeito.	Estímulos curtos e variados; apoio físico constante; TA multimodal; ambiente previsível.
Altas Habilidades / Superdotação	Aprofundamento, desafio cognitivo, exploração independente.	Mini-projetos (insetos, planetas, máquinas), jogos de estratégia simples, investigação científica, produções livres de arte.	Propostas abertas; autonomia na escolha; enriquecimento curricular; agrupamentos produtivos.

Outro aspecto da intervenção pedagógica e práticas inclusivas no cotidiano dos campos de experiências, o DCMEIII orienta que a ação docente deve mediar às interações fundamentais para o desenvolvimento, como por exemplo:

a) O eu, o outro e o nós

- Rodas de conversa com apoio de imagens, cartões de emoções e objetos de referência;

- Brincadeiras cooperativas que favoreçam pares tutores, promovendo trocas entre crianças;

b) Corpo, gestos e movimentos

- Circuitos motores acessíveis com rampas, tatames, apoios laterais e percursos alternativos;
- Danças com variações de ritmo, intensidade e uso de instrumentos sonoros simples.

c) Traços, sons, cores e formas

- Pintura com rolos, esponjas, pincéis grossos e materiais adaptados;
- Experiências de música com instrumentos diversos (chocalhos, tambores, caixas) e estímulos vibratórios;

d) Escuta, fala, pensamento e imaginação

- Leitura compartilhada com objetos da história, projeção de imagens, Libras e comunicação alternativa;
- Contação de histórias com dramatizações, fantoches, sombras e luzes;

e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

- Manipulação de blocos grandes, caixas, potes e materiais que favoreçam encaixes e empilhamentos;
- Atividades de exploração do ambiente: jardins, parque, cozinha experimental e hortas.

Quadro 18.7.8.2 — Eixos/Campos de Experiência e Enfoques Inclusivos

Campos de Experiência	Focos Inclusivos Prioritários	Exemplos de Experiências e Estratégias Acessíveis
O eu, o outro e o nós	Construção da identidade; mediação de interações; respeito às singularidades.	Roda com cartões visuais; uso de objetos de referência; apoio de pares; histórias com personagens diversos.

Campos de Experiência	Focos Inclusivos Prioritários	Exemplos de Experiências e Estratégias Acessíveis
Corpo, gestos e movimentos	Acessibilidade motora; exploração segura do espaço; ampliação da autonomia.	Circuitos com rampas e texturas; dança com ritmos variados; apoio físico leve; brinquedos adaptados.
Traços, sons, cores e formas	Variedade de estímulos sensoriais; adaptações motoras finas; expressão artística acessível.	Pintura com rolos grossos, carimbos e argila; colagens sensoriais; música com instrumentos vibratórios e sonoros.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Comunicação multimodal (oralidade, gestos, Libras, CAA); estímulos simbólicos.	História com elementos táteis; pranchas de comunicação; dramatizações com tecidos e sons.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Acessibilidade aos materiais; exploração ativa; promoção da curiosidade e da lógica.	Manipulação de blocos grandes; exploração da horta; brincadeiras com água e areia; jogos de classificação e pareamento.

Quadro 18.7.8.3— Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Intelectual/Síndromes

Faixa Etária	Práticas Inclusivas Recomendadas	Focos do Desenvolvimento
B1	Massagem sensorial; objetos de preensão; músicas repetitivas; rotina visível com fotos.	Atenção conjunta, vínculo, exploração sensorial.
B2	Brincadeiras de causa e efeito; histórias curtas com objetos; jogos de imitação.	Linguagem inicial, imitação, organização do pensamento.
M	Sequências visuais de atividades; jogos simples (encaixe, pareamento); exploração de natureza.	Autonomia, compreensão de rotina, categorização.
P	Problemas simples do cotidiano; brincadeiras guiadas; atividades de contagem concreta; rodas acessíveis.	Organização cognitiva, resolução de problemas, ampliação da fala.

Legenda das Faixas Etárias

- **B1** = Berçário I (0 a 1 ano)
- **B2** = Berçário II (1 a 2 anos)
- **M** = Maternal (3 anos)
- **P** = Pré-escola (4 e 5 anos)

Quadro 18.7.8.4 — Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Faixa Etária	Práticas Inclusivas	Focos
B1	Rotinas altamente previsíveis; transições antecipadas; objetos de referência; estímulos sensoriais reguladores.	Segurança, autorregulação, comunicação pré-verbal.
B2	Histórias sociais; brincadeiras paralelas; jogos de imitação motora e vocal.	Interação inicial, comunicação funcional.

Faixa Etária	Práticas Inclusivas	Focos
M	CAA básica; roda com apoio visual; exploração estruturada; atividades em pares tutores.	Linguagem ampliada, interação social mediada.
P	CAA avançada; jogos cooperativos com regras simplificadas; narrativas visuais; projetos estruturados.	Autonomia, ampliação simbólica, flexibilização comportamental.

Quadro 18.7.8.5 — Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Física / Motora

Faixa	Práticas	Focos
B1	Posições adequadas; estimulação tátil; objetos acessíveis; apoio postural.	Controle cefálico, alcance, exploração.
B2	Percursos de movimento adaptados; brincadeiras de sopro; exploração com apoio.	Coordenação, mobilidade com apoio.
M	Circuitos com rampas; pintura com rolos grandes; manipulação adaptada.	Coordenação ampla, autonomia, comunicação.
P	Escrita adaptada; construção com blocos grandes; participação em jogos de movimento.	Mobilidade funcional, autonomia nas tarefas.

Quadro 18.7.8.6 — Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Visual (baixa visão/cegueira)

Faixa	Práticas	Focos
B1	Exploração sensorial (texturas, sons, cheiros); nomeação constante.	Orientação inicial, percepção tátil.
B2	Brinquedos sonoros; exploração guiada do ambiente; histórias táteis.	Formação de conceitos, espacialidade.
M	Percursos com pistas táteis; livros táteis; jogos sonoros.	Mobilidade inicial, discriminação tátil.
P	Pré-Braille; mapas táteis; jogos de orientação espacial; leitura de objetos reais.	Construção simbólica, autonomia espacial.

Quadro 18.7.8.7— Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Auditiva / Surdez

Faixa	Práticas	Focos
B1	Libras precoce; expressões faciais; objetos vibratórios; atenção visual.	Comunicação inicial visual, vínculo.
B2	Jogos de gesto; histórias visuais; música vibratória no chão.	Linguagem visual, narrativa inicial.
M	Roda em Libras; vídeos sinalizados; jogos de expressão corporal.	Fluência visual, bilinguismo, interação.
P	Práticas bilíngues Libras-português; teatro visual; leitura de imagens sequenciais.	Alfabetização bilíngue, comunicação complexa.

Quadro 18.7.8.8 — Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Deficiência Múltipla

Faixa	Práticas	Focos
B1	Estímulos multissensoriais curtos; acolhimento corporal; objetos de fácil manipulação.	Bem-estar, vínculo, percepção.
B2	Painel sensorial; água morna; vibração suave; materiais táteis.	Respostas sensoriais, comunicação inicial.
M	Brincadeiras com apoio; objetos de causa e efeito; interação com pares.	Interação social, consciência do corpo.
P	Multimodal, atividades com objetos reais; experiências ao ar livre.	Comunicação funcional, autonomia progressiva.

Quadro 18.7.8.9 — Práticas Inclusivas por Faixa Etária (0 a 5 anos) e por Tipo de Deficiência: Altas Habilidades / Superdotação

Faixa	Práticas	Focos
B1	Estímulos de curiosidade (som-efeito); objetos que mudam e se transformam.	Atenção, exploração.
B2	Brinquedos problematizadores; caixas de experimentação.	Curiosidade, soluções simples.
M	Mini investigações; desafios simples; exploração livre de materiais.	Pensamento criativo, autonomia.
P	Projetos de aprofundamento; jogos estratégicos; perguntas investigativas.	Alta cognição, criatividade avançada.

Com relação as famílias o trabalho deve ser baseado no diálogo, na escuta sensível e no compartilhamento de informações relevantes. O DCMEIII recomenda aos profissionais do AEE, da sala comum, da gestão escolar e da equipe multidisciplinar do município devem atuar de forma integrada, assegurando o acompanhamento pedagógico, emocional e social da criança.

Junto a família é necessário o acompanhamento e parceria docente e escolar através de:

- Reuniões frequentes com responsáveis;
- Orientação para continuidade das estratégias em casa;
- Envolvimento da família na construção das metas de desenvolvimento.

A utilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva no contexto indígena deve ocorrer de maneira sensível e contextualizada, priorizando materiais concretos, recursos naturais, jogos tradicionais, imagens, narrativas orais e estratégias visuais que dialoguem com a cultura local. Tais recursos devem favorecer a autonomia, comunicação, ainteração e a participação das crianças nas atividades cotidianas da Educação Infantil.

Quadro 18.8.1 – Recursos de Acessibilidade Culturalmente Adequados ao AEE Indígena

Tipo de Recurso	Exemplos	Finalidade Pedagógica

Tipo de Recurso	Exemplos	Finalidade Pedagógica
Recursos Naturais	Sementes, pedras, folhas, argila	Estímulo sensorial, coordenação motora, conceitos matemáticos e simbólicos
Recursos Visuais	Cartazes com imagens locais, rotinas ilustradas, pictogramas	Organização do tempo, comunicação e antecipação de atividades
Narrativas Orais	Histórias tradicionais, cantos e mitos	Desenvolvimento da linguagem, identidade cultural e memória
Jogos Tradicionais	Brincadeiras e jogos da comunidade	Socialização, regras, atenção e cooperação
Tecnologia Assistiva Simples	Pranchas de comunicação, objetos adaptados	Ampliação da comunicação e autonomia

18.7.6 A avaliação inclusiva como processo contínuo e formativo

A avaliação deve ser sensível, ética e comprometida com o desenvolvimento integral. A criança é sempre o ponto de referência, e o professor deve analisar suas conquistas, avanços, expressões e modos de participar. A interlocução com a família e com a equipe pedagógica é essencial, garantindo orientação sobre:

- Estimulação em áreas específicas;
- Formas mais eficazes de favorecer avanços;
- Atendimentos complementares necessários;
- Rede de apoio disponível no território.

Quadro 18.8.2 — Indicadores Observáveis por Tipo de deficiência (Para apoiar avaliação inclusiva, NÃO para comparação entre crianças)

Tipo de Deficiência	Indicadores Observáveis (de progresso, não de norma)	O que o professor deve registrar
Intelectual/Síndromes	Maior participação em rotinas; aumento de vocabulário; mais autonomia nas brincadeiras; compreensão gradual de sequências.	Como interage; quanto compreende; tempo de atenção; estratégias que funcionam; conquistas pequenas.
TEA	Aumento de contato visual funcional; uso de comunicação multimodal; menor rigidez nas transições; interesse gradual pelo outro.	Estímulos que regulam; gatilhos de crise; práticas que facilitam interação; evoluções em comunicação.
Deficiência Física	Ampliação de alcance; melhor controle postural; participação ativa com apoio; escolhas mais claras.	Posturas que funcionam; obstáculos físicos; adaptações que facilitaram; momentos de maior autonomia.
Visual	Exploração tátil mais elaborada; deslocamento mais seguro; reconhecimento de espaços e objetos.	Como a criança se orienta; preferências táteis; sons que facilitam; interações significativas.
Auditiva	Uso de sinais; maior atenção visual; compreensão em Libras/visual; expressão corporal ampliada.	Sinais conhecidos; interações bem-sucedidas; respostas visuais; estratégias bilíngues eficazes.
Múltipla	Respostas a estímulos sensoriais; sinais de preferência; aumento de expressões corporais.	Ritmo da criança; estímulos que funcionam; momentos de bem-estar; comunicação emergente.

Tipo de Deficiência	Indicadores Observáveis (de progresso, não de norma)	O que o professor deve registrar
Altas Habilidades/Super Dotação	Curiosidade ampliada; criação original; buscas independentes; resolução de problemas.	Interesses fortes; habilidades emergentes; formas incomuns de solução; profundidade de exploração.

18.7.7 Documentação pedagógica

A documentação pedagógica do AEE, no contexto municipal, deve assumir caráter formativo, processual e qualitativo, registrando trajetórias de aprendizagem, avanços e necessidades de apoio, sem caráter classificatório ou excludente. Esses registros devem subsidiar o planejamento pedagógico, orientar intervenções e fortalecer o diálogo com as famílias e a comunidade, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva, intercultural e socialmente referenciada.

Para o DCMEIII a documentação pedagógica é uma ferramenta essencial para a Educação Infantil inclusiva. Ela permite acompanhar o percurso da criança, registrar seus avanços, identificar necessidades e planejar intervenções significativas. Para crianças público-alvo da Educação Especial, a documentação deve ser ainda mais detalhada, pois orienta o trabalho docente e garante continuidade das ações, tornando visíveis processos, narrativas e aprendizagens, valorizando a singularidade de cada criança. Conforme explicam Malaguzzi (1999), documentar é tornar visível o processo de aprendizagem. Na Educação Especial, a documentação inclui:

- Registros escritos e fotográficos de brincadeiras, interações e descobertas;
- Portfólios individuais;
- Observações sistemáticas de comunicação, motricidade e participação;
- Adaptações realizadas e seus efeitos;
- Planos de intervenção do AEE e da sala comum;
- Pareceres descritivos, elaborados sem comparações ou rótulos;
- Relatórios que dialoguem com saúde, assistência e família quando necessário.

A documentação pedagógica deve ter caráter pedagógico e não clínico, evitando diagnósticos ou laudos interpretativos. Seu objetivo é compreender o que a criança faz, como faz, do que gosta, como se comunica e como participa, orientando a construção de práticas mais acessíveis.

Para o DCMEIII a Educação Infantil na perspectiva da Educação Especial exige uma escola comprometida com a criação de contextos inclusivos, afetivos e acessíveis. É nesse ambiente que as crianças podem exercer o direito de aprender pela interação, pelo brincar e pela exploração do mundo. Como defendem as DCNEI (2009), a inclusão não é um conjunto de práticas isoladas, mas um compromisso ético, político e estético que valoriza cada criança em sua singularidade.

A função do professor, nesse cenário, é garantir experiências que acolham, provoquem, estimulem e ampliem as possibilidades das crianças, reconhecendo nelas sujeitos de direitos, saberes e potências. Assim, a Educação Infantil se torna um espaço de participação plena, justiça educacional e dignidade humana para todas as crianças.

Quadro 18.8.3 – Documentação Pedagógica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Educação Infantil Inclusiva em Contextos Interculturais e Indígenas – DCMEIII

Dimensão	Orientações para Contextos Interculturais e Indígenas	Finalidade Pedagógica
Concepção de Documentação Pedagógica	A documentação pedagógica do AEE assume caráter formativo, processual, qualitativo e intercultural, reconhecendo os modos próprios de aprender das crianças indígenas e respeitando seus tempos, ritmos, saberes e práticas comunitárias.	Tornar visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento em diálogo com a cultura e o território.
Fundamentação Ético-Política	Fundamenta-se nas DCNEI (2009), na Educação Escolar Indígena, nos princípios da interculturalidade, do pluralismo cultural e do direito à diferença, bem como nas contribuições de Malaguzzi (1999) e Horn (2004) sobre documentação pedagógica.	Sustentar práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e socialmente referenciadas.
Foco da Documentação	O que a criança faz, como faz, com quem faz, em quais contextos comunitários, como se comunica (oralidade, gestos, língua materna), como participa das brincadeiras, rituais, narrativas e atividades cotidianas.	Valorizar a identidade cultural, as relações coletivas e as potências da criança.
Língua e Comunicação	Registros realizados, sempre que possível, na língua materna e/ou de forma bilíngue, respeitando as formas próprias de expressão, comunicação não verbal, narrativas orais e símbolos culturais.	Garantir acessibilidade linguística e reconhecimento da diversidade comunicativa.
Tipos de Registros	Registros escritos, fotográficos e narrativos de brincadeiras, rituais, interações e experiências comunitárias; Portfólios individuais com produções culturalmente significativas; Observações sistemáticas da participação, comunicação e motricidade em contextos coletivos; Registros das adaptações pedagógicas culturalmente contextualizadas e seus efeitos; Planos de intervenção do AEE e da sala comum articulados ao projeto político-pedagógico intercultural; Pareceres descritivos interculturais; Relatórios dialogados com família, lideranças e rede de proteção, quando necessário.	Tornar visíveis processos de aprendizagem situados no território e na cultura.
Avaliação	Avaliação qualitativa, contínua e contextualizada, sem comparações, sem rótulos e sem critérios externos à cultura	Respeitar os tempos da infância indígena e evitar práticas

Dimensão	Orientações para Contextos Interculturais e Indígenas	Finalidade Pedagógica
	da criança.	etnocêntricas.
Caráter da Documentação	A documentação tem caráter pedagógico e educativo, não clínico, evitando medicalização, diagnósticos interpretativos ou laudos substitutivos.	Preservar o sentido educativo e inclusivo do AEE.
Articulação Escola–Comunidade	A documentação pedagógica do AEE deve dialogar com as famílias, anciãos, lideranças e professores indígenas, respeitando protocolos culturais e decisões coletivas.	Fortalecer vínculos, corresponsabilidade e pertencimento comunitário.
Uso Pedagógico dos Registros	Subsidiar o planejamento de experiências pedagógicas acessíveis, interculturais e significativas; reorganizar práticas; orientar intervenções do AEE e da sala comum.	Promover equidade, participação e aprendizagem com sentido cultural.
Princípios Éticos	Respeito à dignidade da criança, à identidade étnica, à língua materna, à cultura e aos saberes tradicionais, assegurando uso responsável, consentido e protegido dos registros.	Garantir justiça educacional, ética e proteção integral da infância indígena.
Papel do Professor	Atuar como mediador intercultural, garantindo experiências que acolham, provoquem, ampliem e valorizem as aprendizagens das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, cultura e saberes.	Construir contextos educativos inclusivos, afetivos e territorializados.

ROTEIRO DE ESTUDO DE CASO
Educação Infantil – AEE Intercultural e Indígena

Finalidade:
Compreender a criança em sua totalidade (cultural, social, linguística e pedagógica), identificando barreiras e potencialidades para orientar o planejamento do AEE e da sala comum.

Identificação

- Nome da criança:
- Idade:
- Etapa: ( ) Creche ( ) Pré-escola
- Comunidade/Povo Indígena:
- Língua(s) utilizada(s):
- Escola:
- Professor(a) Regente:
- Professor(a) do AEE:
- Data do estudo de caso:

1. Contextualização Sociocultural

- Organização familiar e comunitária:
- Práticas culturais relevantes (rituais, brincadeiras, narrativas):
- Forma de comunicação predominante (oralidade, gestos, bilinguismo):

- Participação da família e da comunidade na vida escolar:

2. Observação do Desenvolvimento (contextualizada)

- Interações sociais:
- Brincadeiras e jogos tradicionais:
- Comunicação e linguagem:
- Motricidade e exploração do espaço:
- Autonomia e participação nas rotinas:

3. Barreiras Identificadas

( ) Comunicação
( ) Acessibilidade pedagógica
( ) Organização do espaço/tempo
( ) Recursos inadequados
( ) Atitudes excludentes
( ) Outras:

4. Potencialidades e Interesses da Criança

- Atividades preferidas:
- Formas de expressão mais frequentes:
- Saberes culturais evidenciados:

5. Síntese Pedagógica

Texto descritivo e qualitativo, sem rótulos, diagnósticos ou comparações.

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
AEE Intercultural e Indígena – Educação Infantil

Princípios:

Pedagógico, intercultural, inclusivo, não clínico, articulado à sala comum.

Identificação

- Criança:
- Etapa:
- Professor(a) do AEE:
- Período de vigência:

1. Caracterização da Criança

Descrição do modo de ser, aprender, comunicar-se e participar no contexto cultural e escolar.

2. Objetivos do AEE

- Promover participação e autonomia;
- Ampliar formas de comunicação e expressão;
- Eliminar barreiras pedagógicas e culturais;
- Fortalecer identidade cultural e pertencimento.

3. Organização do Atendimento

- Frequência:
- Local:
- Forma de articulação com a sala comum:
- Participação da família/comunidade:

4. Estratégias Pedagógicas Interculturais

- Uso de brincadeiras e jogos tradicionais;
- Narrativas orais e cantos da comunidade;
- Materiais naturais e culturais;
- Rotinas visuais contextualizadas;
- Mediação respeitando tempos da infância indígena.

5. Recursos de Acessibilidade

- Recursos naturais:
- Recursos visuais/bilíngues:
- Tecnologia assistiva simples (quando necessário):

6. Avaliação e Acompanhamento

Avaliação contínua, qualitativa e processual, registrada por meio da documentação pedagógica.

FICHA DE REGISTRO PEDAGÓGICO DO AEE: Contextos Interculturais e Indígenas

Identificação

- Criança:
- Data:
- Professor(a) do AEE:
- Atividade/Experiência:

1. Contexto da Atividade

- Onde ocorreu:
- Com quem:
- Materiais utilizados:
- Relação com práticas culturais:

2. Observações Pedagógicas

- Como a criança participou:
- Formas de comunicação utilizadas:
- Interações estabelecidas:
- Estratégias que favoreceram a participação:

3. Adaptações Realizadas

- O que foi adaptado:

- Como foi adaptado:
- Resultados observados:

4. Avanços Observados
Descrição objetiva e positiva dos progressos da criança.

5. Desafios Identificados
Barreiras pedagógicas ou contextuais observadas.

6. Encaminhamentos Pedagógicos
Sugestões para sala comum, AEE e diálogo com a família.

ROTEIRO DE RELATÓRIO DESCRITIVO SEMESTRAL: Educação Infantil Inclusiva – AEE Intercultural e Indígena

Identificação

- Criança:
- Etapa:
- Semestre/Ano:
- Escola:
- Professor(a) Regente:
- Professor(a) do AEE:

1. Contextualização
Breve descrição do contexto cultural, linguístico e comunitário da criança.

2. Desenvolvimento e Aprendizagens

- Interações sociais e brincadeiras;
- Comunicação e linguagem (oralidade, gestos, língua materna);
- Participação nas rotinas e experiências;
- Autonomia e expressão cultural.

3. Atuação do AEE

- Estratégias utilizadas;
- Articulação com a sala comum;
- Recursos e adaptações pedagógicas;

- Envolvimento da família e da comunidade.

4. Avanços Observados
Descrição qualitativa dos progressos no semestre, sem comparações.

5. Desafios e Necessidades de Apoio
Identificação de barreiras pedagógicas e contextuais.

6. Encaminhamentos para o Próximo Período
Sugestões pedagógicas para continuidade do trabalho inclusivo.

Observação Final
Relatório pedagógico, não clínico, elaborado com ética, respeito cultural e foco na criança como sujeito de direitos.

19. MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL INTERCULTURAL E INDÍGENA DO UIRAMUTÃ: FUNDAMENTOS, PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA O CURRÍCULO

O movimento corporal é reconhecido nos marcos normativos nacionais como dimensão constitutiva da infância e, portanto, como eixo central da Educação Infantil. A legislação educacional brasileira, aliada às contribuições de pesquisadores da área do desenvolvimento motor, da psicologia histórico-cultural e da pedagogia do brincar, estabelece que o corpo é forma privilegiada de aprendizagem, expressão, linguagem, cultura e relação com o mundo.

No contexto da Educação Infantil Intercultural e Indígena do Uiramutã, constitui-se como eixo estruturante. Esses fundamentos adquirem profundidade cultural, uma vez que o corpo é também território simbólico, lugar de pertencimento e instrumento de transmissão de saberes ancestrais.

Para os povos indígenas do Uiramutã: Makuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó e Patamona, o corpo não é apenas meio de expressão, mas território simbólico onde se inscrevem memórias, identidades, histórias, espiritualidades e modos de viver transmitidos intergeracionalmente. Nesse sentido, o movimento não pode ser compreendido de maneira fragmentada ou limitada a práticas motoras, mas como expressão integral da cultura, da ancestralidade e da relação profunda com o território.

A LDB 9.394/1996, em seu Art. 29, estabelece que o desenvolvimento infantil deve contemplar os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, reafirmando a indissociabilidade entre corpo, emoção, cognição e cultura.

Nesse sentido o DCMEIII reconhece que a prática educativa deve promover o desenvolvimento integral da criança, enfatiza dimensões indissociáveis: física, afetiva, intelectual, psicológica e social, reconhecendo o corpo como elemento central desse processo. Dessa forma, o movimento não é tratado como atividade complementar ou acessória, mas como parte essencial da formação humana desde o nascimento.

Os DCNEI (2009) reforçam que o corpo é eixo central das experiências infantis, e que o brincar, as interações, a imaginação e a expressão corporal são linguagens constitutivas do aprender, interagindo com outras crianças e adultos, explorando o ambiente, movimentando-se, expressando-se por múltiplas linguagens, brincando e participando da cultura. Esse reconhecimento legal contribui para fortalecer o entendimento de que práticas corporais e experiências de movimento devem estar presentes na rotina da Educação Infantil de forma planejada, significativa e culturalmente relevante.

No DCRR (2019), no campo “Corpo, Gestos e Movimentos”, descreve que as crianças aprendem ao experimentar, explorar, manipular, mover-se e vivenciar situações corporais variadas, através da exploração do espaço, da coordenação motora, do equilíbrio, ritmo e gestualidade, da manipulação de objetos, das brincadeiras de diferentes culturas, da comunicação corporal, da expressão estética e criativa.

No contexto indígena, a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 assegura que as práticas pedagógicas devem considerar os modos próprios de educar de cada povo, incluindo suas expressões corporais: danças, rituais, brincadeiras, caminhadas, ritmos, manifestações artísticas, lutas simbólicas, fazeres comunitários e interações com a floresta e o rio.

Dessa forma, o DCMEIII reconhece o movimento corporal como prática pedagógica essencial, atravessada pelo território, pelo idioma, pelas relações comunitárias e pela ancestralidade, respeitando os modos de ser, pensar, sentir e agir das crianças, o que, no

contexto indígena, inclui práticas corporais tradicionais, danças, rituais, caminhadas no território e interação com a natureza.

Para contextos interculturais e indígenas, isso significa valorizar o corpo como expressão cultural, incorporando danças, brincadeiras tradicionais, artes corporais, grafismos, movimentos de subsistência simbólicos e vivências com a natureza. As Diretrizes reconhecem que a Educação Escolar Indígena deve integrar práticas corporais tradicionais, como danças, cantos, rituais, brincadeiras, percursos e movimentos ligados à vida comunitária.

19.1 O corpo na perspectiva dos estudos sobre infância e desenvolvimento

Os estudos contemporâneos sobre infância e desenvolvimento reconhecem o corpo como dimensão fundante da constituição da criança, compreendendo-o não apenas como estrutura biológica, mas como território de experiências, linguagem, cultura, memória e identidade. Na Educação Infantil, o corpo é a principal via pela qual a criança se relaciona com o mundo, aprende, comunica-se e constrói sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente em que vive.

Em contextos interculturais e indígenas, essa compreensão amplia-se ao reconhecer o corpo como expressão coletiva, histórica e espiritual, profundamente vinculado ao território, à natureza e às relações comunitárias. O desenvolvimento infantil é entendido como um processo integral e relacional, no qual dimensões físicas, emocionais, cognitivas, sociais, culturais e simbólicas se entrelaçam de maneira indissociável, evidenciando o papel do movimento, da emoção, da interação social e da experiência sensível na construção do conhecimento.

Em diálogo com os estudos da infância e com os saberes indígenas, compreende-se que o aprender acontece no corpo em ação, no fazer coletivo, na observação, na imitação, na escuta e na participação nas práticas cotidianas da comunidade. Na infância, especialmente nos primeiros anos de vida, o corpo antecede e acompanha a linguagem verbal, constituindo-se como forma legítima de comunicação.

Gestos, expressões, movimentos, ritmos, brincadeiras, danças, cantos e jogos corporais são modos pelos quais as crianças expressam pensamentos, emoções, desejos e pertencimentos culturais. Em contextos indígenas, essas expressões corporais estão intrinsecamente relacionadas às narrativas orais, aos rituais, às festas, às atividades comunitárias e às relações com a natureza, devendo ser reconhecidas e valorizadas nas práticas pedagógicas.

A Sociologia da Infância e a Pedagogia da Infância afirmam o corpo como construção social, histórica e cultural, marcada por valores, crenças e modos próprios de viver a infância. As formas de brincar, correr, sentar-se, alimentar-se, dormir e interagir variam conforme os contextos culturais e territoriais. Assim, na Educação Infantil intercultural e indígena, é fundamental que as práticas pedagógicas respeitem os diferentes ritmos, gestualidades, posturas e formas de expressão corporal, evitando padronizações, disciplinamentos excessivos e concepções adultocêntricas que invisibilizam a diversidade dos corpos infantis.

O corpo, nessa perspectiva, é indissociável do brincar, entendido como eixo estruturante da Educação Infantil. É por meio do brincar corporal que as crianças exploram o espaço, desenvolvem coordenação motora, equilíbrio, lateralidade, noções espaciais e temporais, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos, elaboram emoções e constroem conhecimentos sobre o mundo. Nos contextos indígenas, o brincar está frequentemente integrado às atividades da vida cotidiana e aos saberes tradicionais, sendo vivido de forma coletiva, intergeracional e vinculada ao território, o que deve ser respeitado e incorporado ao planejamento pedagógico.

Para as crianças público-alvo da Educação Especial, a compreensão do corpo como eixo do desenvolvimento exige a construção de contextos educativos acessíveis, inclusivos e culturalmente sensíveis. O corpo deve ser reconhecido em suas singularidades, potencialidades e modos próprios de movimento e expressão, sem reduzi-lo a déficits ou limitações. As experiências corporais, mediadas de forma intencional pelo professor, tornam-se oportunidades de participação, comunicação, autonomia e aprendizagem significativa, respeitando os tempos da infância e os modos culturais de ser e aprender.

O movimento corporal, nesse contexto, constitui-se como possibilidade de comunicação, participação e autonomia, devendo ser mediado por adaptações pedagógicas e recursos acessíveis, sem descaracterizar as práticas culturais da comunidade. A inclusão, nesse sentido, não se reduz a ajustes técnicos, mas se fundamenta no reconhecimento da diversidade dos corpos e dos modos de estar no mundo.

Assumir o corpo como eixo estruturante do desenvolvimento infantil, em contextos interculturais e indígenas, implica compreender a Educação Infantil como espaço de vida, cultura e pertencimento. Cabe ao docente garantir experiências corporais que acolham, provoquem, estimulem e ampliem as possibilidades das crianças, articulando movimento, brincar, interação e cultura. Dessa forma, o DCMEIII reafirma seu compromisso ético,

político e pedagógico com o direito das crianças de viverem plenamente a infância, em sua diversidade, dignidade e potência.

Dito isso, o movimento é indissociável dos processos de aprendizagem, da constituição da subjetividade e da interação social. A criança aprende com o corpo inteiro, por meio da exploração do espaço, do brincar, da repetição de gestos, da observação e da participação nas práticas cotidianas. Em diálogo com os saberes indígenas, compreende-se que o movimento corporal se constrói na relação com a natureza, com o território, com os ciclos da vida comunitária e com as experiências compartilhadas entre gerações.

Em contextos interculturais, o corpo é também lugar de disputa simbólica: quais danças aparecem? Quais são invisibilizadas? Quais brincadeiras são valorizadas? Quais gestos são considerados “bonitos”, “educados” ou “adequados”? Um currículo que reconhece o movimento como linguagem cultural precisa abrir espaço para as culturas corporais das diferentes comunidades: danças de povos indígenas, manifestações afro-brasileiras, brincadeiras tradicionais, rituais coletivos, músicas e ritmos próprios de cada território.

Na perspectiva o DCMEIII reconhece que o corpo é ainda veículo de ancestralidade. As crianças aprendem tradições, saberes, histórias e valores comunitários também por meio de movimentos: dançar em roda, caminhar em trilha, acompanhar um canto, participar de uma celebração, observar o gesto dos mais velhos ao preparar alimentos, tecer, pintar, pescar, plantar.

Dito isso, o movimento corporal deve ser compreendido como patrimônio cultural da infância, manifestando-se nas brincadeiras tradicionais, nas danças, nos cantos, nos jogos corporais, nas atividades coletivas e nas práticas do cotidiano da comunidade. Essas experiências não podem ser tratadas como meros recursos auxiliares do ensino, mas como conteúdos e práticas pedagógicas em si, que expressam valores, conhecimentos, memórias e modos de existência dos povos indígenas.

As implicações para o currículo exigem uma organização que valorize o corpo em movimento como eixo estruturante das experiências educativas. Isso significa garantir tempos, espaços e materiais que favoreçam o movimento livre, a exploração corporal e o brincar, respeitando os ritmos da infância indígena e os calendários culturais da comunidade. O currículo deve ser flexível, territorialidade e construído em diálogo com os saberes tradicionais, evitando propostas padronizadas, fragmentadas ou descontextualizadas.

No âmbito da prática pedagógica, o professor assume o papel de mediador intercultural, atento às expressões corporais das crianças e às formas próprias de aprender

presentes na comunidade. Cabe ao educador observar, escutar e interpretar os movimentos, gestos, brincadeiras e interações das crianças, transformando-os em experiências pedagógicas significativas.

O planejamento deve partir das práticas culturais locais, integrando o movimento corporal às demais linguagens da infância, como a oralidade, a música, o desenho, a narrativa e o brincar simbólico.

A documentação pedagógica do movimento corporal assume papel fundamental para tornar visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Registros narrativos, fotográficos e descritivos das experiências corporais permitem acompanhar trajetórias, valorizar conquistas e orientar o planejamento pedagógico, sempre com caráter formativo, intercultural e não classificatório.

Assim, compreender o movimento corporal no currículo intercultural e indígena implica reafirmar a Educação Infantil como espaço de vida, cultura, identidade e aprendizagem coletiva.

Ao integrar o corpo em movimento às práticas pedagógicas, o currículo contribui para o desenvolvimento integral das crianças, para o fortalecimento das identidades indígenas e para a construção de uma educação comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a justiça social.

19.2 Movimento e desenvolvimento integral: dimensões que se entrelaçam no DCMEIII

O DCMEIII valoriza o movimento, ele favorece simultaneamente várias dimensões do desenvolvimento:

a) Dimensão física e motora

Apropriação do próprio corpo, fortalecimento muscular, coordenação motora ampla e fina, equilíbrio, controle postural, noções de lateralidade, organização espacial e temporal.

b) Dimensão cognitiva

Exploração de propriedades dos objetos (peso, forma, textura, resistência), desenvolvimento da atenção, memória, raciocínio, resolução de problemas, construção de conceitos (perto/longe, rápido/devagar, alto/baixo).

c) Dimensão afetiva e emocional

Vivências de prazer, alegria, desafio, coragem, frustração; reconhecimento de limites; sensação de competência ("eu consigo"); construção da autoimagem e da autoestima a partir das experiências corporais bem-sucedidas.

d) Dimensão social

Aprendizagens sobre cooperação, negociação, respeito a regras combinadas, cuidado com o corpo do outro; compreensão de que o espaço é compartilhado.

e) Dimensão ética e estética

Experiências com a beleza dos gestos, dos ritmos, das danças; percepção de que cada corpo é único; respeito à diversidade corporal (corpo gordo, magro, com deficiência, ágil, tímido, expansivo); crítica a padrões excludentes. Assim, o movimento é um ponto de encontro de todas as dimensões, e não uma "área" isolada no currículo.

Quadro 19 – Movimento e Desenvolvimento Integral no DCMEIII: Dimensões que se entrelaçam: Dimensões que se entrelaçam

Dimensão do Desenvolvimento	Contribuições do Movimento Corporal
Dimensão Física e Motora	Apropriação do próprio corpo; fortalecimento muscular; coordenação motora ampla e fina; equilíbrio; controle postural; noções de lateralidade; organização espacial e temporal.
Dimensão Cognitiva	Exploração de propriedades dos objetos (peso, forma, textura, resistência); desenvolvimento da atenção, memória e raciocínio; resolução de problemas; construção de conceitos como perto/longe, rápido/devagar, alto/baixo.
Dimensão Afetiva e Emocional	Vivências de prazer, alegria, desafio e frustração; reconhecimento de limites; sensação de competência ("eu consigo"); construção da autoimagem e da autoestima a partir de experiências corporais bem-sucedidas.
Dimensão Social	Aprendizagens sobre cooperação, negociação e respeito a regras combinadas; cuidado com o corpo do outro; compreensão do espaço como lugar compartilhado.
Dimensão Ética e Estética	Experiências com a beleza dos gestos, ritmos e danças; percepção de que cada corpo é único; respeito à diversidade corporal; crítica a padrões excludentes e normativos.

Para o DCMEIII, isso implica:

- Evitar reduzir o movimento a "gastar energia" ou "acalmar a turma";
- Valorizar o brincar corporal em sua riqueza simbólica, cultural e social;

- Oferecer experiências variadas: jogos de faz-de-conta com o corpo, danças de diferentes culturas, brincadeiras tradicionais, circuitos motores, atividades com materiais (bolas, cordas, tecidos, caixas), exploração de espaços externos.
- Ampliar o entendimento de movimento: Deixar de ver o movimento apenas como gasto de energia, "recreio" ou preparação para esportes, e compreendê-lo como experiência de linguagem (o corpo que fala), de cultura (o corpo que carrega história) e de território (o corpo que se enraíza).
- Valorizar as culturas corporais locais: Incluir, no planejamento, danças, cantos, brincadeiras, rituais, gestos e práticas de cada comunidade. Reconhecer que essas manifestações são conteúdos legítimos de ensino.
- Fortalecer a relação com a natureza: Garantir tempo e espaço para que as crianças se movimentem em ambientes naturais, observem ciclos, experimentem deslocamentos, toquem materiais da terra (água, barro, sementes, folhas, pedras).
- Articular movimento e outras linguagens: Integrar corpo com música, oralidade, artes visuais, narrativa e brincadeira de faz-de-conta, permitindo que os gestos tenham significado, história, emoção e imaginação.
- Promover participação e autoria infantil: Escutar o que as crianças criam com o corpo: seus modos de dançar, de inventar brincadeiras, de imitar o que observam. O corpo também é autoria e invenção, não apenas repetição.
- Respeitar ritmos e singularidades: Cada criança se movimenta de um jeito, em um tempo, com uma história corporal própria. A avaliação não deve comparar, mas acompanhar processos, reconhecer conquistas e identificar necessidades de apoio.
- Assumir o movimento corporal como princípio estruturante da proposta pedagógica;
- Reconhecer o corpo como linguagem (que comunica), cultura (que carrega história) e território (que se inscreve e se vincula ao espaço);
- Orientar as instituições a planejarem situações intencionais de movimento, articuladas ao brincar, à interação, à oralidade, à arte e à experiência comunitária;
- Destacar a centralidade do território, especialmente em contextos indígenas e interculturais, como lugar de formação do corpo e da infância;
- Garantir que a formação dos profissionais inclua reflexão crítica sobre corpo, cultura, infância, território e direitos das crianças.

Tratar o Movimento Corporal como Linguagem, Cultura e Relação com o Território significa reconhecer que:

- a criança fala com o corpo;
- o corpo carrega e reproduz a cultura;
- o território educa o corpo e é vivido por ele.

Quadro 19.1 – Implicações Curriculares do Movimento Corporal no DCMEIII

Orientações Curriculares	Diretrizes para a Prática
Superação da visão utilitarista do movimento	Evitar reduzir o movimento a "gasto de energia", recreação ou estratégia de controle comportamental.
Movimento como linguagem	Reconhecer o corpo que comunica, expressa sentimentos, ideias, culturas e histórias.
Movimento como cultura	Valorizar práticas corporais locais como conteúdos legítimos de ensino.
Movimento como território	Compreender que o corpo se forma na relação com o espaço vivido e com a natureza.
Centralidade do brincar corporal	Valorizar o brincar em sua dimensão simbólica, cultural e social.
Planejamento intencional	Organizar situações pedagógicas planejadas, significativas e contextualizadas.
Avaliação processual	Acompanhar processos, reconhecer conquistas e identificar necessidades de apoio, sem comparações.

Reconhecer e incorporar os movimentos tradicionais ao DCMEIII é garantir às crianças o direito de acessar seus próprios modos de ser, sentir, aprender e existir. É também assegurar a continuidade da memória coletiva e o fortalecimento das identidades indígenas desde a primeira infância.

Quadro 19.2 – Movimentos Tradicionais como Práticas Educativas no DCMEIII

Movimentos Tradicionais	Significados Educativos
Danças circulares e infantis tradicionais	Fortalecimento da identidade, do ritmo coletivo e da memória ancestral.
Cantos cerimoniais com movimentos	Integração entre corpo, oralidade, espiritualidade e cultura.
Brincadeiras indígenas	Cooperação, equilíbrio, atenção, imaginação e vínculo comunitário.
Caminhadas e trilhas educativas	Territorialidade, orientação espacial e relação com a natureza.
Gestos de narrativas míticas	Transmissão de histórias ancestrais e valores culturais.
Movimentos que imitam animais e forças da natureza	Compreensão simbólica do mundo natural e cosmológico.
Atividades comunitárias simbólicas	Imitação do plantio, pesca, coleta e artesanato em versões lúdicas e seguras.
Expressões corporais com grafismos	Integração entre corpo, arte, identidade e pertencimento.

Para tanto indica como prática educativa os movimentos tradicionais incluem:

- Danças circulares e tradicionais infantis, marcadas por ritmos ancestrais (como são ensinadas, quem pode ensinar, quando podem acontecer);
- Cantos cerimoniais, que orientam movimentos específicos;
- Brincadeiras indígenas, como correr atrás do vento, embarcações de folha, arco pequeno, jogos de equilíbrio;
- Movimentos ligados ao território, como caminhadas em trilhas, banhos de rio, explorações da mata, quando culturalmente adequados);
- Gestos corporais que acompanham narrativas míticas e histórias ancestrais vinculados à roça, à pesca simbólica e ao artesanato;
- Expressões rituais, como batidas de pé, balanços, giros, movimentos de braços que imitam animais ou forças da natureza.
- Movimentos associados a atividades comunitárias e de subsistência simbólicos (imitar pesca, plantio, coleta, caça em versão segura e lúdica);
- Caminhadas e trilhas educativas;
- Expressões corporais com grafismos e pinturas naturais;
- Movimentos em celebrações comunitárias;
- Corpo-natureza (banhos de rio simbólicos, tocar a terra, sentir a chuva, observar a lua);
- Jogos cooperativos indígenas;
- Movimentos relacionados ao artesanato tradicional (tecer, trançar, amassar, polir sementes).

Quadro 19.3 – Movimento, Cultura e Território: Princípios Estruturantes no DCMEIII

Princípio	Compreensão Pedagógica
Corpo como Linguagem	A criança fala com o corpo, expressa emoções, desejos, ideias e pertencimentos.
Corpo como Cultura	O corpo carrega, reproduz e reinventa práticas culturais e memórias coletivas.
Corpo como Território	O território educa o corpo e é vivido por ele; a natureza participa da formação da infância.

Para garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento, é imprescindível que:

- O movimento seja planejado com intencionalidade pedagógica;
- Espaços e tempos sejam organizados para favorecer o agir corporal;

- O brincar de corpo inteiro seja reconhecido como forma legítima e central de aprender;
- A diversidade cultural das práticas corporais seja incorporada;
- O corpo das crianças seja respeitado em sua dignidade, diversidade e potência.
- Planejar experiências corporais e lúdicas nesses ambientes, com segurança e consentimento comunitário;
- Integrar conhecimentos ambientais, espirituais e corporais numa mesma vivência.

Quadro 19.4 – Experiências Corporais a Serem Garantidas no DCMEIII

Tipos de Experiência	Exemplos de Práticas
Brincar corporal simbólico	Jogos de faz-de-conta com o corpo; dramatizações; imitação de gestos observados no cotidiano.
Danças e ritmos	Danças de diferentes culturas; danças tradicionais indígenas; movimentos ritmados coletivos.
Brincadeiras tradicionais	Jogos corporais locais; circuitos motores; brincadeiras de correr, pular, equilibrar-se.
Exploração de materiais	Atividades com bolas, cordas, tecidos, caixas, sementes, troncos e elementos naturais.
Exploração de espaços externos	Vivências em pátios, quintais, trilhas, rios, matas e territórios comunitários.

Essas práticas não são atividades complementares, mas parte constitutiva da educação indígena e devem atravessar o currículo de maneira intencional e respeitosa. Esses gestos não são meras atividades motoras; eles carregam significados espirituais, identitários e comunitários, haja vista que as crianças aprendem observando e fazendo, incorporando nos movimentos cotidianos os valores da coletividade, da solidariedade, da reciprocidade e da cosmologia de seus povos.

Quadro 19.5 – Garantia dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento

Condições Necessárias	Compromissos do DCMEIII
Intencionalidade pedagógica	Planejar experiências corporais com sentido educativo.
Organização dos tempos e espaços	Garantir ambientes que favoreçam o agir corporal.
Brincar de corpo inteiro	Reconhecer o brincar corporal como forma central de aprender.
Diversidade cultural	Incorporar práticas corporais de diferentes culturas e territórios.
Dignidade e diversidade corporal	Respeitar todos os corpos em sua singularidade e potência.
Integração de saberes	Articular conhecimentos ambientais, espirituais e corporais.
Participação comunitária	Planejar práticas com segurança e consentimento da comunidade.

Dessa forma, os movimentos tradicionais são também práticas de educação moral, social, espiritual e ambiental, através da: territorialidade; ancestralidade; respeito às especificidades culturais; participação comunitária; brincadeira tradicionais; aprendendo os cuidados com o corpo; gestos são acompanhados do bilinguismo e ações desenvolvidas na coletividade.

Quadro 19.6 – Movimento Tradicional como Educação Integral

Dimensões Educativas	Aprendizagens Envolvidas
Moral e Social	Cooperação, solidariedade, reciprocidade e cuidado coletivo.
Espiritual	Relação com cosmologias, rituais e ancestralidade.
Ambiental	Territorialidade, respeito à natureza e sustentabilidade.
Cultural e Linguística	Bilinguismo, oralidade, gestos e práticas coletivas.
Corporal e Identitária	Autoconhecimento, pertencimento e valorização da identidade indígena.

19.3 Sugestões de Objetos de Aprendizagem e Sequências Didáticas paras práticas corporais tradicionais no DCMEIII

O DCMEIII recomenda que os movimentos tradicionais podem ser integrados ao currículo por meio de indicadores de práticas corporais a seguir:

Quadro 19.7 – Indicadores de Práticas Corporais Interculturais – DCMEIII

Eixos / Indicadores	Descrição das Práticas	Sentidos Educativos e Culturais
Danças Tradicionais Infantis	Movimentos circulares; Batidas cadenciadas de pés; Danças que imitam animais (peixe, pássaro, cobra, jacaré).	Fortalecem a identidade cultural, o ritmo coletivo, a coordenação motora e a expressão corporal, promovendo pertencimento e memória ancestral.
Atividades de Manipulação	Brinquedos confeccionados com sementes e folhas; Produção de mini-maracás; Trançados simples com fibras naturais.	Desenvolvem coordenação motora fina, sensorialidade, criatividade e valorização dos saberes artesanais tradicionais.
Percursos Naturais	Caminhadas curtas pelo território; Circuitos com troncos, pedras e folhas; Exploração de diferentes texturas da terra.	Favorecem equilíbrio, organização espacial, percepção sensorial e relação corpo-território-natureza.
Brincadeiras Tradicionais	Caça ao vento; Corridas leves; Embarcação de folhas na água; Jogos de imitação da natureza.	Estimulam imaginação, cooperação, resistência física leve e compreensão simbólica do ambiente natural.
Expressões Artísticas Corporais	Pinturas corporais com urucum e jenipapo; Grafismos corporais como movimentos simbólicos.	Integram corpo, arte e cultura, promovendo expressão identitária, estética e simbólica desde a infância.

Os indicadores de práticas corporais interculturais indicados no DCMEIII reafirmam o movimento como linguagem, cultura e território, orientando propostas pedagógicas que respeitam os modos próprios de brincar, expressar-se e aprender das crianças indígenas. Essas práticas devem atravessar o currículo da Educação Infantil de forma intencional, contextualizada e respeitosa, garantindo o desenvolvimento integral e o fortalecimento das identidades culturais.

As sequências didáticas corporais interculturais aqui sugeridas foram elaboradas para a Educação Infantil, contemplando crianças de 0 a 5 anos, em diálogo com os princípios do DCMEIII. Organizadas por faixa etária, essas sequências valorizam o movimento como linguagem, cultura e relação com o território, articulando exploração sensorial, brincadeira, oralidade, expressão corporal e participação comunitária.

As propostas respeitam os tempos da infância, os saberes tradicionais e o bilinguismo, integrando intencionalmente a avaliação processual e as orientações da Educação Especial/AEE, de modo a garantir a participação de todas as crianças, reconhecendo suas singularidades, potencialidades e modos próprios de aprender e de viver a infância em contextos interculturais.

Quadro 19.8 – Sequência Didática Corporal Intercultural: "Movimentos da Floresta"

Aspectos	Descrição
Campos de Experiência	Corpo, Gestos e Movimentos; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações
Faixa Etária	Crianças de 3 a 5 anos
Objetivo	Explorar movimentos inspirados na fauna e flora local, desenvolvendo coordenação motora, imaginação, consciência ecológica e pertencimento territorial.
Etapas	1. Conversa inicial com imagens e relatos sobre animais da região (em língua materna e português); 2. Vivência de movimentos inspirados em animais locais (onça, aves, peixes, tamanduá); 3. Caminhada sensorial pelo pátio, trilha ou entorno da comunidade; 4. Criação coletiva de uma "dança da floresta"; 5. Registro gráfico com tintas naturais ou carvão vegetal.
Recursos	Elementos naturais, músicas tradicionais, tintas naturais, carvão vegetal.
Avaliação (DCMEIII)	Observação da participação, expressão corporal, criatividade, interação e relação com a natureza, por meio de registros descritivos.

Quadro 19.8.1 – Sequência Didática Corporal Intercultural: "Brincadeiras com Sementes e Pedras"

Aspectos	Descrição
Campos de Experiência	Traços, Sons, Cores e Formas; Corpo, Gestos e Movimentos

Aspectos	Descrição
Faixa Etária	Bebês a 3 anos
Objetivo	Explorar texturas, sons e movimentos por meio da manipulação de elementos naturais, favorecendo o desenvolvimento sensorial e motor.
Etapas	1. Apresentação da cestinha de tesouros naturais para exploração livre; 2. Manipulação dos objetos (agarrar, rolar, bater, sacudir); 3. Criação de pequenos chocalhos com sementes; 4. Roda com ritmos simples usando os objetos 5. Organização conjunta e cuidadosa do espaço natural.
Recursos	Sementes de inajá, pedras pequenas, paus leves, cestos.
Avaliação (DCMEIII)	Observação sensível das respostas sensoriais, do interesse, das interações e das iniciativas corporais, com registros narrativos.

Quadro 19.8.2 – Sequência Didática Corporal Intercultural: "Dança dos Povos"

Aspectos	Descrição
Campos de Experiência	Corpo, Gestos e Movimentos; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação
Faixa Etária	Crianças de 4 e 5 anos
Objetivo	Conhecer, valorizar e vivenciar danças tradicionais indígenas da região, fortalecendo identidade cultural e expressão corporal.
Etapas	1. Conversa com ancião ou anciã sobre a dança tradicional; 2. Observação de vídeos ou demonstrações presenciais; 3. Aprendizagem de passos simples e movimentos circulares; 4. Confecção de adereços simples (tiaras, colares de sementes); 5. Roda dançante coletiva com cantos tradicionais; 6. Conversa final sobre sentimentos e significados culturais.
Recursos	Cantos tradicionais, adereços naturais, instrumentos leves.
Avaliação (DCMEIII)	Registro da participação, do envolvimento emocional, do respeito cultural e da expressão corporal, sem comparações.

Quadro 19.8.3 – Sequência Didática Corporal Intercultural: "Jogos da Comunidade"

Aspectos	Descrição
Campos de Experiência	O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos
Faixa Etária	Crianças de 3 a 5 anos
Objetivo	Incentivar cooperação, respeito, convivência e memória cultural por meio de jogos tradicionais dos povos do Uiramutã.
Etapas	1. Escolha coletiva de jogos tradicionais (esconde-esconde da mata, pega leve, corrida simbólica); 2. Explicação dos jogos pelas crianças ou familiares; 3. Realização dos jogos em pequenos grupos; 4. Conversa sobre cooperação, regras e convivência; 5. Produção de desenhos ou grafismos representando o jogo vivido.
Recursos	Espaço amplo, sombra de árvores, trilhas curtas, objetos naturais.
Avaliação (DCMEIII)	Observação da cooperação, respeito às regras, participação e interações sociais.

Quadro 19.8.4 – Sequência Didática Corporal Intercultural: "Corpo que Conta Histórias"

Aspectos	Descrição

Aspectos	Descrição
Campos de Experiência	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Traços, Sons, Cores e Formas
Faixa Etária	Crianças de 4 e 5 anos
Objetivo	Explorar gestos, expressões e movimentos como formas de narrar e recriar histórias tradicionais da comunidade.
Etapas	1. Escolha de narrativa tradicional do povo da comunidade; 2. Contação da história por liderança ou professor indígena; 3. Representação corporal da narrativa (gestos, movimentos, personagens); 4. Criação coletiva de cenários com elementos naturais; 5. Exibição simbólica da história para outra turma.
Recursos	Espaço aberto, elementos naturais, adereços leves.
Avaliação (DCMEIII)	Registros da expressividade corporal, da oralidade, da imaginação e do envolvimento coletivo.

As Sequências Didáticas Corporais Interculturais reafirmam o movimento como linguagem, cultura e relação com o território, constituindo práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e respeitosas aos modos de vida dos povos do Uiramutã. Essas experiências garantem o direito das crianças de aprender pelo corpo, pela cultura, pela brincadeira e pela convivência comunitária.

O DCMEIII sugere outras sequências didáticas interculturais, indígenas e bilíngues destinadas a bebês (0–1 ano), crianças bem pequenas (1–3 anos) e crianças pequenas (4–5 anos).

As propostas seguem princípios do DCMEIII, dos DCNEI (2009), e do DCRR (2019) e dos modos próprios de educar das comunidades indígenas da região. Essas sequências foram elaboradas com foco no movimento corporal, na oralidade, na linguagem bilíngue (língua materna e português) e na relação com o território.

Quadro 19.8.5 – Sequência Didática Corporal para Bebês (0–1 ANO): Exploração sensorial, movimento espontâneo e vínculo afetivo-cultural

Sequência	Campos de Experiências	Objetivo	Etapas Principais	Avaliação Processual (DCMEIII)	Educação Especial / AEE
1. Cestinho da Floresta	Traços, Sons, Cores e Formas; Corpo, Gestos e Movimentos	Explorar sons, texturas e formas de objetos naturais do território.	Apresentação bilíngue; exploração livre; produção de sons; canto de encerramento.	Observação das respostas sensoriais, do interesse, do tempo de exploração, das iniciativas corporais e das expressões de prazer ou desconforto; registros narrativos e fotográficos.	Adaptação dos objetos quanto a peso, tamanho e textura; mediação individualizada; estímulo à comunicação não verbal; orientação à família.

Sequência	Campos de Experiências	Objetivo	Etapas Principais	Avaliação Processual (DCMEIII)	Educação Especial / AEE
2. Banho de Sol e Vento	Corpo, Gestos e Movimentos; Espaços e Tempos	Vivenciar movimentos suaves em interação com elementos da natureza.	Vivência ao ar livre; movimentos com tecidos; toque em elementos naturais; nomeação bilíngue.	Registro da atenção visual, das reações corporais ao vento, luz e sons; observação do relaxamento, curiosidade e vínculo com o adulto.	Organização acessível do espaço; apoio postural; respeito às sensibilidades sensoriais; adaptação do tempo de exposição.
3. Cantigas da Ancestralidade	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Estimular percepção sonora, ritmo e pertencimento cultural.	Cantos tradicionais; gestos simples; imitação; embalo coletivo.	Observação da escuta, vocalizações, imitações gestuais e respostas emocionais; registros descritivos.	Uso de recursos visuais e táteis; reforço gestual; comunicação alternativa quando necessário; valorização da expressão corporal.

Quadro 19.8.6 – Sequência Didática Corporal para Crianças Bem Pequenas (1–3 ANOS): Movimento amplo, culturas do território e linguagem bilíngue

Sequência	Campos de Experiências	Objetivo	Etapas Principais	Avaliação Processual (DCMEIII)	Educação Especial / AEE
4. Caminhos da Comunidade	Corpo, Gestos e Movimentos; Espaços, Tempos e Relações	Desenvolver equilíbrio, coordenação e percepção do território.	Percurso com elementos naturais; exploração corporal; nomeação bilíngue.	Observação da iniciativa, equilíbrio, persistência, estratégias corporais e interação com o espaço; registros em portfólio.	Ajustes no percurso; apoio físico quando necessário; ampliação da autonomia; recursos visuais de orientação.
5. Pintura com Terra e Água	Traços, Sons, Cores e Formas	Explorar grafismos corporais simbólicos com pigmentos naturais.	Preparação das tintas; pintura corporal; grafismos simples; nomeação simbólica.	Registro do envolvimento, da exploração sensorial, da expressão simbólica e da comunicação verbal ou gestual.	Adaptação de materiais; apoio à coordenação; respeito às sensibilidades táteis; valorização de diferentes formas de expressão.
6. Brincadeiras da Comunidade	O Eu, o Outro e o Nós	Estimular cooperação, imaginação e repertório cultural.	Brincadeiras tradicionais; conversa bilíngue; representação gestual.	Observação da participação, cooperação, respeito ao outro e iniciativa lúdica; registros narrativos.	Mediação nas interações; adaptação das regras; incentivo à participação de todas as crianças.

Quadro 19.8.7 – Sequência Didática Corporal para Crianças Pequenas (4–5 ANOS): Expressão cultural, linguagem corporal e interculturalidade

Sequência	Campos de Experiências	Objetivo	Etapas Principais	Avaliação Processual (DCMEIII)	Educação Especial / AEE
7. Dança dos Povos do	Corpo, Gestos e Movimentos;	Vivenciar danças	Conversa com liderança;	Registro da expressividade	Simplificação de movimentos; uso

Sequência	Campos de Experiências	Objetivo	Etapas Principais	Avaliação Processual (DCMEIII)	Educação Especial / AEE
Uiramutã	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	tradicionais, fortalecendo identidade cultural.	demonstração; passos simples; adereços; dança coletiva.	corporal, participação, respeito cultural e envolvimento emocional; documentação pedagógica.	de pistas visuais e rítmicas; valorização da participação possível.
8. Histórias que Viram Movimento	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Transformar narrativas indígenas em movimento corporal.	Reconto bilíngue; criação de movimentos; registro gráfico.	Observação da imaginação, narrativa corporal, oralidade e cooperação; registros descritivos.	Apoio à comunicação; recursos visuais; ampliação das formas de expressão simbólica.
9. Corrida da Alegria	Corpo, Gestos e Movimentos	Trabalhar movimento amplo, cooperação e organização espacial.	Corridas simbólicas; revezamentos; conversa final.	Observação da cooperação, organização espacial, respeito às regras e alegria na participação.	Ajustes no percurso; flexibilização do ritmo; apoio individual quando necessário.
10. Tecendo o Corpo	Traços, Sons, Cores e Formas	Relacionar movimento corporal, ritmo e tradição artesanal.	Observação de trançados; imitação corporal; tecelagem simples; cantos; conversa bilíngue.	Registro da coordenação, atenção, ritmo, simbolização e valorização cultural.	Adaptação dos materiais; apoio motor fino; valorização do processo e não do produto.

A inclusão da avaliação processual e da Educação Especial/AEE nas Sequências Didáticas Corporais Interculturais reafirma o compromisso do DCMEIII com uma Educação Infantil inclusiva, intercultural e territorializada, na qual todas as crianças, em sua diversidade de corpos, ritmos e modos de aprender, participam ativamente das experiências corporais, culturais e comunitárias.

19.4. Implicações para a organização do trabalho pedagógico

O DCMEIII ao assumir o movimento como eixo da construção do conhecimento e do desenvolvimento integral implica que as práticas pedagógicas devem revisar:

a) A organização dos espaços

Salas com espaço restrito ao sentar-se numa mesa limitam a expressão das crianças. É necessário:

- Garantir áreas amplas para correr, rolar, dançar, equilibrar-se;
- Criar cantos que convidem ao movimento (cantinho da fantasia, dos tecidos, dos colchões, dos blocos grandes);

- Valorizar ambientes externos (pátios, jardins, quintais, áreas de terra, areia, gramado).

b) A organização dos tempos

O movimento não pode ser apenas um "recreio" ou "atividade lúdica recreativa". Precisa atravessar a rotina: chegada, acolhida, transição entre atividades, propostas planejadas de jogo e brincadeira, roda, exploração de ambientes.

c) A seleção de materiais

Materiais que provocam movimento, manipulação e exploração: bolas de diferentes tamanhos e pesos, tecidos, cordas, blocos, caixas, túnel, colchonetes, sucatas, materiais naturais (pedras, galhos, sementes, folhas), sempre com atenção à segurança.

d) A postura do adulto

O docente não é fiscal de comportamento, mas parceiro de brincadeira, mediador e observador atento:

- Propõe desafios adequados;
- Observa como cada criança se movimenta, aprende e interage;
- Apoia quem precisa de ajuda;
- Valoriza conquistas;
- intervém quando há risco, exclusão ou desrespeito.

Quadro 19.9– Implicações do Movimento como Eixo Estruturante no DCMEIII: Organização das práticas pedagógicas

Dimensão da Prática Pedagógica	Revisões Necessárias no DCMEIII	Orientações Pedagógicas
a) Organização dos Espaços	Superar a organização centrada apenas em mesas e cadeiras, que limita a expressão corporal e o brincar.	Garantir áreas amplas para correr, rolar, dançar e equilibrar-se; Criar cantos que convidem ao movimento (fantasia, tecidos, colchões, blocos grandes); Valorizar ambientes externos como pátios, jardins, quintais, áreas de terra, areia e gramado; Assegurar acessibilidade e segurança para todas as crianças.
b) Organização dos Tempos	Reconhecer o movimento como parte constitutiva da rotina, e não apenas como recreio ou atividade isolada.	Integrar o movimento aos momentos de chegada e acolhida; Incorporar o corpo nas transições entre atividades; Planejar jogos e brincadeiras corporais intencionais; Garantir tempos para roda, exploração de ambientes e

Dimensão da Prática Pedagógica	Revisões Necessárias no DCMEIII	Orientações Pedagógicas
		movimento livre.
c) Seleção de Materiais	Priorizar materiais que provoquem exploração, manipulação e criação corporal.	Utilizar bolas de diferentes tamanhos e pesos, tecidos, cordas, blocos, caixas, túneis e colchonetes; Incluir sucatas e materiais não estruturados; Valorizar materiais naturais (pedras, galhos, sementes, folhas); Assegurar critérios de segurança, adequação etária e cuidado coletivo.
d) Postura do Adulto	Redefinir o papel do docente como mediador do movimento e do brincar.	Atuar como parceiro de brincadeira e não como fiscal de comportamento; Propor desafios adequados às possibilidades das crianças; Observar atentamente como cada criança se movimenta, aprende e interage; Apoiar quem necessita de ajuda, respeitando ritmos e singularidades; Valorizar conquistas individuais e coletivas; Intervir com intencionalidade quando houver risco, exclusão ou desrespeito.

19.5 Avaliação: observar processos, não "desempenhos"

Na perspectiva dos DCMEIII, a avaliação na Educação Infantil deve ser processual, descritiva, qualitativa, sem objetivo de classificação ou promoção. Isso também vale para o movimento:

- Em vez de verificar se a criança "atingiu" determinado padrão motor, o professor observa como ela explora o corpo e o espaço, como se arrisca, como supera medos, como coopera, como se expressa;
- Registra em relatórios, portfólios, fotografias, narrativas descritivas as experiências vividas (não apenas os resultados);
- Considera as singularidades: ritmo, história de vida, contexto cultural, condições de saúde e de desenvolvimento.

Um olhar avaliativo sensível reconhece que o movimento é, ao mesmo tempo, lugar de potência e de vulnerabilidade, e que cada criança tem seu tempo e seu jeito de se apropriar do corpo e do mundo.

Quadro 19.9.1 – Avaliação do Movimento Corporal na Educação Infantil na Perspectiva do DCMEIII

Aspectos da Avaliação	Orientações no DCMEIII	Foco do Olhar Avaliativo
Concepção de Avaliação	A avaliação na Educação Infantil é processual, descritiva e qualitativa, sem finalidade classificatória, seletiva ou promocional. No que se refere ao	Acompanhar trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento.

Aspectos da Avaliação	Orientações no DCMEIII	Foco do Olhar Avaliativo
	movimento corporal, não se pauta em padrões motores ou metas padronizadas.	
Critérios de Observação	O professor observa como a criança se movimenta e se expressa corporalmente, e não se "atingiu" determinado padrão.	Exploração do corpo e do espaço; iniciativa; curiosidade; interação; expressão e participação.
Risco e Superação	Reconhece o movimento como espaço de desafio, coragem e enfrentamento de medos, respeitando os limites individuais.	Processos de tentativa, persistência, conquista e confiança corporal.
Dimensão Relacional	Considera como a criança coopera, negocia, cuida do outro e compartilha espaços e materiais durante as experiências corporais.	Relações sociais, empatia e convivência.
Formas de Registro	Utiliza registros pedagógicos diversos: relatórios descritivos, portfólios, fotografias, narrativas e documentação pedagógica.	Tornar visíveis as experiências vividas, e não apenas os resultados finais.
Singularidades da Criança	A avaliação considera o ritmo próprio, a história de vida, o contexto cultural, as condições de saúde e o desenvolvimento de cada criança.	Respeito à diversidade e à individualidade.
Dimensão Ética do Olhar Avaliativo	O olhar avaliativo é sensível, ético e cuidadoso, reconhecendo o movimento como espaço de potência e de vulnerabilidade.	Proteção da dignidade, autoestima e confiança da criança.
Finalidade Pedagógica	Os registros avaliativos subsidiam o planejamento, a reorganização das práticas e o diálogo com as famílias e a comunidade.	Aprimoramento contínuo das experiências pedagógicas.

20. EDUCAÇÃO INFANTIL INTEGRAL INTERCULTURAL E INDÍGENA

No âmbito do DCMEIII, a Educação Infantil Integral Intercultural e Indígena compreende a educação integral como princípio formativo que considera a criança em sua totalidade, assegurando o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, social, cultural e simbólico, em estreita relação com o território, a comunidade e os saberes tradicionais dos povos indígenas.

A ampliação do tempo educativo não se limita à permanência prolongada na instituição, mas à qualificação das experiências vividas pelas crianças, respeitando os tempos da infância indígena e os modos próprios de cuidar e educar.

O DCMEIII reconhece que a infância indígena é vivida de forma coletiva, intergeracional e integrada à vida comunitária. Assim, o currículo da Educação Infantil Integral deve articular as experiências escolares às práticas culturais, à oralidade, às brincadeiras tradicionais, às narrativas ancestrais, às relações com a natureza e aos rituais próprios da comunidade. As propostas pedagógicas devem ser flexíveis, contextualizadas e territorializadas, evitando fragmentações e padronizações que descaracterizem os modos de vida indígenas.

Quadro 20 – Recomendações Pedagógicas no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Dimensão	Recomendações
Concepção de Infância	Reconhecer a criança indígena como sujeito de direitos, pertencente a uma cultura, a um território e a uma coletividade, respeitando seus tempos, ritmos e modos próprios de viver a infância.
Educação Integral	Compreender o tempo integral como ampliação e qualificação das experiências educativas, e não apenas como aumento da permanência na instituição.
Interculturalidade	Planejar práticas pedagógicas em diálogo com os saberes, as línguas, as narrativas, as brincadeiras e os valores da comunidade indígena.
Currículo	Organizar um currículo flexível, territorializado e contextualizado, evitando padronizações e fragmentações excessivas das experiências.
Corpo e Movimento	Valorizar o corpo em movimento como linguagem central da infância e como expressão cultural, garantindo tempos e espaços para o brincar livre e orientado.
Brincar	Reconhecer o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil, integrando brincadeiras tradicionais e experiências corporais do cotidiano comunitário.
Educação Especial/AEE	Assegurar o AEE como serviço pedagógico complementar e/ou suplementar, não clínico, articulado à sala comum e culturalmente sensível.
Acessibilidade e Equidade	Identificar e eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e culturais, garantindo a participação de todas as crianças.
Documentação Pedagógica	Utilizar registros qualitativos, processuais e interculturais para acompanhar trajetórias de aprendizagem, sem caráter classificatório.
Trabalho Colaborativo	Fortalecer a articulação entre professores indígenas, professores do AEE, equipe pedagógica, famílias, anciãos e lideranças comunitárias.
Formação Docente	Garantir formação continuada com foco em interculturalidade, infância indígena, educação inclusiva e práticas antietnocêntricas.
Ética e Cuidado	Assegurar práticas pedagógicas pautadas no respeito, na dignidade, na escuta sensível e na proteção integral das crianças.

A organização do tempo integral na Educação Infantil Intercultural e Indígena deve garantir um cotidiano acolhedor, afetivo e significativo, integrando momentos de cuidado,

alimentação, repouso, brincar, movimento, exploração do ambiente, convivência coletiva e participação em atividades culturais. Esses tempos não devem ser organizados de forma rígida ou escolarizada, mas como experiências integradas que respeitam os ritmos biológicos, culturais e emocionais das crianças.

Quadro 20.1 – Organização do Tempo Integral no DCMEIII

Eixos do Cotidiano	Organização no Tempo Integral	Princípios Pedagógicos
Acolhimento e Convivência	Roda de conversa, cantos, narrativas orais, interação com pares e adultos	Pertencimento, escuta, oralidade
Brincar e Movimento	Brincadeiras tradicionais, jogos corporais, exploração do espaço e da natureza	Corpo como linguagem, cultura e identidade
Cuidado e Autonomia	Higiene, alimentação, autocuidado com apoio gradual	Cuidar e educar de forma integrada
Experiências Culturais	Cantos, danças, rituais, saberes da comunidade	Valorização dos saberes tradicionais
Exploração e Investigação	Observação da natureza, experiências sensoriais, curiosidade	Aprender pela experiência
Repouso e Bem-Estar	Momentos de descanso respeitando hábitos culturais	Ritmos da infância indígena
Convivência Comunitária	Participação da família, anciãos e lideranças	Educação coletiva e intergeracional

O DCMEIII reafirma o compromisso com a Educação Inclusiva, assegurando o direito das crianças indígenas público-alvo da Educação Especial ao acesso, à participação e à aprendizagem no contexto da Educação Infantil Integral.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra a proposta pedagógica da escola, sendo ofertado de forma complementar e/ou suplementar, articulado ao trabalho da sala comum, respeitando as especificidades culturais, linguísticas e territoriais da comunidade indígena.

Quadro 20.2 – Educação Especial e AEE no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Aspectos	Organização no DCMEIII	Princípios
Concepção de AEE	Serviço pedagógico complementar e/ou suplementar ao ensino comum, não clínico	Inclusão, equidade, não medicalização
Público Atendido	Crianças indígenas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação	Direito à educação
Articulação com a Sala Comum	Planejamento conjunto entre professor regente e AEE	Trabalho colaborativo
Organização do Atendimento	Preferencialmente no contraturno ou em tempos flexíveis	Respeito aos ritmos da criança

Aspectos	Organização no DCMEIII	Princípios
Estratégias Pedagógicas	Brincadeiras tradicionais, narrativas orais, materiais naturais, recursos visuais	Interculturalidade
Recursos de Acessibilidade	Tecnologia assistiva simples e culturalmente adequada	Autonomia e participação
Documentação Pedagógica	Registros qualitativos e interculturais	Continuidade e reflexão
Envolvimento da Comunidade	Diálogo com famílias, anciãos e lideranças	Corresponsabilidade

No contexto da Educação Especial o DCMEIII pautar-se na equidade, na não medicalização e na valorização das potencialidades das crianças. O AEE deve identificar e eliminar barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e culturais, utilizando estratégias, recursos e tecnologias assistivas culturalmente adequadas, sem descaracterizar os saberes e as práticas tradicionais.

Quadro 20.3 – Articulação das Práticas com a Educação Especial/AEE no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Aspectos	Orientações Pedagógicas
Planejamento	Construção conjunta entre professor regente e AEE, com foco na participação da criança.
Mediação	Apoio individual e coletivo, respeitando os modos culturais de aprender e comunicar-se.
Recursos	Uso de materiais naturais, jogos tradicionais, recursos visuais e tecnologia assistiva simples.
Avaliação	Avaliação qualitativa, processual e intercultural.
Família e Comunidade	Diálogo permanente e respeito aos protocolos culturais.

A atuação docente na Educação Infantil Integral Intercultural e Indígena exige trabalho colaborativo entre professores indígenas, professores do AEE, equipe pedagógica, famílias e comunidade, fortalecendo a corresponsabilidade educativa. A documentação pedagógica, nesse contexto, assume caráter formativo, intercultural e qualitativo, tornando visíveis os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, orientando o planejamento e garantindo a continuidade das ações pedagógicas.

Quadro 20.4 – Práticas Pedagógicas Recomendadas no Contexto da Educação integral no DCMEIII

Eixos da Prática	Práticas Pedagógicas
Acolhimento e Pertencimento	Rodas de conversa, cantos tradicionais, rituais de acolhida, escuta das crianças e das famílias.

Eixos da Prática	Práticas Pedagógicas
Brincar e Movimento	Brincadeiras tradicionais, jogos corporais, exploração do espaço externo, correr, pular, dançar e imitar gestos culturais.
Oralidade e Linguagem	Narrativas orais, contação de histórias da comunidade, cantos, diálogos em língua materna e bilíngues.
Experiências Culturais	Danças, festas, rituais, participação em atividades comunitárias, produção de objetos culturais.
Exploração da Natureza	Caminhadas no território, observação da fauna e flora, coleta de elementos naturais para brincadeiras e criações.
Cuidado e Autonomia	Rotinas de alimentação, higiene e repouso respeitando hábitos culturais e promovendo autonomia progressiva.
Educação Especial/AEE	Adaptação de brincadeiras, uso de recursos naturais e visuais acessíveis, mediação individual e coletiva.
Interações Sociais	Atividades em pequenos e grandes grupos, cooperação, brincadeiras coletivas e intergeracionais.
Documentação Pedagógica	Registros narrativos, fotográficos e descritivos das experiências, portfólios interculturais.
Planejamento Integrado	Planejamento conjunto entre professor regente, AEE e comunidade, com revisão contínua das práticas.

No DCMEIII, a Educação Infantil Integral Intercultural e Indígena consolida-se como política pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral, a equidade e o respeito à diversidade cultural. A articulação entre tempo integral, práticas interculturais e Educação Especial/AEE fortalece uma escola inclusiva, territorializada e socialmente referenciada, assegurando às crianças indígenas o direito de viver plenamente a infância.

Quadro 20.5 – Práticas não Recomendadas no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Práticas Não Recomendadas	Justificativa
Atividades padronizadas e descontextualizadas	Desconsideram a cultura, o território e os modos de aprender das crianças indígenas.
Escolarização precoce e excessiva	Viola os princípios da Educação Infantil e os tempos da infância.
Controle rígido do corpo e do movimento	Limita a expressão corporal e cultural da criança.
Avaliação classificatória e comparativa	Produz exclusão e não respeita trajetórias individuais.
Medicalização e rótulos	Reduz a criança à deficiência ou ao diagnóstico.
Atuação isolada do AEE	Fragiliza a inclusão e a corresponsabilidade pedagógica.
Desconsiderar a língua materna	Produz barreiras comunicacionais e culturais.
Fragmentação excessiva da rotina	Rompe a integralidade das experiências educativas.

Os quadros de recomendações e de práticas pedagógicas reafirmam o compromisso do DCMEIII com uma Educação Infantil Integral, Intercultural, Indígena e Inclusiva, orientando

o trabalho docente para a construção de experiências educativas significativas, equitativas e culturalmente referenciadas.

A adequação das recomendações e práticas pedagógicas por faixa etária reafirma o compromisso do DCMEIII com uma Educação Infantil Integral, Intercultural, Indígena e Inclusiva, respeitando os tempos da infância, as culturas e as singularidades de cada criança, assegurando experiências educativas significativas, equitativas e socialmente referenciadas.

Quadro 20.6 – Recomendações Pedagógicas por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Recomendações Pedagógicas
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Garantir cuidado integral, acolhimento afetivo e segurança; respeitar o ritmo biológico e cultural do bebê; valorizar o contato corporal, o olhar, os gestos, os sons e a oralidade da língua materna; promover experiências sensoriais com elementos naturais do território; assegurar mediação sensível e contínua.
Crianças Bem Pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos)	Ampliar experiências de movimento livre e exploração do espaço; valorizar o brincar espontâneo e as interações; respeitar os tempos culturais da alimentação, repouso e cuidado; favorecer a comunicação por gestos, sons e palavras; integrar brincadeiras tradicionais simples e experiências coletivas.
Crianças Pequenas (4 a 5 anos)	Incentivar o protagonismo infantil; ampliar experiências corporais, simbólicas e culturais; fortalecer a oralidade, a narrativa e o brincar de faz de conta; promover vivências ligadas ao território e à comunidade; respeitar ritmos de aprendizagem e evitar escolarização precoce.

Quadro 20.7– Práticas Pedagógicas por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Recomendadas
Bebês (0–1a6m)	Brincadeiras de colo e chão; Cantos tradicionais suaves; Exploração tátil com sementes, folhas e tecidos naturais; Interações afetivas mediadas pelo olhar e pela voz; Rotinas de cuidado respeitando hábitos culturais.
Crianças Bem Pequenas (1a7m–3a)	Brincadeiras corporais (andar, rolar, pular); Jogos de imitação de gestos culturais; Cantigas e narrativas curtas da comunidade; Exploração do espaço externo e da natureza; Brincadeiras coletivas simples.
Crianças Pequenas (4–5a)	Brincadeiras tradicionais mais estruturadas; Danças, cantos e jogos simbólicos; Exploração orientada do território; Roda de histórias e narrativas orais; Produção de objetos culturais e brincadeiras de faz de conta.

Quadro 20.8– Educação Especial / AEE por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Organização do AEE e Práticas Inclusivas
Bebês (0–1a6m)	Observação sensível do desenvolvimento; mediação individualizada; estímulos sensoriais acessíveis; fortalecimento do vínculo afetivo; orientação constante à família; registros

Faixa Etária	Organização do AEE e Práticas Inclusivas
	qualitativos do desenvolvimento.
Crianças Bem Pequenas (1a7m–3a)	Ampliação da comunicação e da participação; adaptação de brincadeiras e rotinas; uso de recursos visuais e objetos concretos; mediação no brincar coletivo; articulação constante com a sala comum.
Crianças Pequenas (4–5a)	Estratégias pedagógicas para autonomia e interação; adaptações culturais e acessíveis nas atividades; uso de tecnologia assistiva simples; planejamento conjunto AEE–regente; registros narrativos e portfólios interculturais.

Quadro 20.9 – Práticas Não Recomendadas por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Não Recomendadas
Bebês	Estimulação excessiva e descontextualizada; interrupção constante do repouso; rigidez de rotinas; ausência de contato afetivo.
Crianças Bem Pequenas	Controle rígido do corpo; atividades longas e repetitivas; imposição de linguagem verbal formal; desconsiderar o brincar livre.
Crianças Pequenas	Escolarização precoce; atividades padronizadas; avaliações comparativas; desvalorização da cultura local e da língua materna.

Quadro 20.10 – Síntese dos Princípios por Faixa Etária no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Princípios Norteadores
Bebês	Cuidado, afeto, vínculo, sensorialidade e pertencimento cultural.
Crianças Bem Pequenas	Exploração, movimento, interação, comunicação e segurança emocional.
Crianças Pequenas	Protagonismo, identidade cultural, brincar simbólico e participação coletiva.

O DCMEIII apresenta os quadros organizados por campos de experiência, articulados à Educação Infantil Integral Intercultural e Indígena, por faixa etária e com interface com a Educação Especial/AEE.

Quadro 20.11 – O Eu, o Outro e o Nós no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Interculturais	Educação Especial / AEE
Bebês (0–1a6m)	Vínculo afetivo; interação por meio do olhar, toque e voz; escuta da língua materna; convivência em pequenos grupos.	Mediação sensível das interações; fortalecimento do vínculo; observação da comunicação não verbal.
Crianças Bem Pequenas (1a7m–3a)	Brincadeiras coletivas simples; imitação de gestos culturais; participação em rodas e rituais cotidianos.	Apoio à comunicação e à participação; adaptação de rotinas; uso de recursos visuais.
Crianças Pequenas (4–	Rodas de conversa; narrativas orais; brincadeiras cooperativas; fortalecimento da identidade e do	Estratégias para interação social; mediação no diálogo; promoção da

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Interculturais	Educação Especial / AEE
5a)	pertencimento comunitário.	autonomia e da convivência.

Quadro 20.12 – Corpo, Gestos e Movimentos no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Interculturais	Educação Especial / AEE
Bebês	Exploração corporal no chão; jogos de colo; estímulos sensoriais com elementos naturais.	Estímulos acessíveis; adaptação do espaço; mediação individualizada.
Crianças Bem Pequenas	Movimento livre; brincadeiras tradicionais; jogos de imitação corporal; exploração do território.	Adaptação das brincadeiras; apoio à coordenação e ao equilíbrio.
Crianças Pequenas	Danças, jogos corporais, brincadeiras simbólicas e tradicionais; consciência corporal.	Recursos acessíveis e tecnologia assistiva simples; promoção da participação plena.

Quadro 20.13 – Traços, Sons, Cores e Formas no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Interculturais	Educação Especial / AEE
Bebês	Exploração sensorial de cores, sons e texturas naturais; cantos suaves.	Estímulos multissensoriais acessíveis; mediação afetiva.
Crianças Bem Pequenas	Produções livres com elementos naturais; cantigas e sons da comunidade.	Adaptação de materiais; ampliação das formas de expressão.
Crianças Pequenas	Produção de objetos culturais; desenhos; música, dança e artes visuais.	Recursos adaptados; valorização das múltiplas linguagens expressivas.

Quadro 20.14– Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Interculturais	Educação Especial / AEE
Bebês	Escuta da língua materna; vocalizações; gestos comunicativos; narrativas breves.	Apoio à comunicação inicial; observação de respostas sonoras e gestuais.
Crianças Bem Pequenas	Narrativas orais curtas; cantigas; diálogos espontâneos; jogos simbólicos iniciais.	Recursos visuais e gestuais; ampliação da comunicação funcional.
Crianças Pequenas	Contação de histórias; dramatizações; produção oral coletiva; imaginação e faz de conta.	Estratégias de comunicação alternativa; apoio à expressão oral e simbólica.

Quadro 20.15 – Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Faixa Etária	Práticas Pedagógicas Interculturais	Educação Especial / AEE
Bebês	Exploração do espaço; percepção de ritmos e rotinas; manipulação de objetos naturais.	Mediação sensorial; adaptação do ambiente.
Crianças Bem Pequenas	Exploração do território; noções de tempo e espaço no cotidiano; comparação de tamanhos e quantidades.	Uso de materiais concretos; apoio à organização espacial.
Crianças Pequenas	Observação da natureza; noções de quantidade, tempo e transformação; experiências investigativas.	Estratégias visuais e concretas; apoio à compreensão e à participação.

Quadro 20.16 – Síntese dos Princípios por Campos de Experiência no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Campo de Experiência	Princípios Norteadores
O eu, o outro e o nós	Pertencimento, identidade, convivência e respeito à diversidade cultural.

Campo de Experiência	Princípios Norteadores
Corpo, gestos e movimentos	Corpo como linguagem, cultura, movimento e expressão.
Traços, sons, cores e formas	Expressão artística, sensorialidade e criação cultural.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Oralidade, narrativas, línguas maternas e imaginação.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Exploração do território, experiências investigativas e relação com a natureza.

No DCMEIII, o ensino da língua materna e sua avaliação em contextos da educação infantil integral, interculturais e indígenas reafirmam o compromisso com uma Educação Infantil inclusiva, intercultural, bilíngue e socialmente referenciada, na qual a criança aprende e se desenvolve por meio da oralidade, do corpo, da cultura e da convivência comunitária, tendo sua identidade linguística respeitada e fortalecida desde a primeira infância**.**

Quadro 20.17 – Síntese Curricular Língua Materna, Campos de Experiência e DCMEIII

Faixa Etária	Centralidade da Língua Materna
0–3 anos	Vínculo, escuta, oralidade inicial, segurança afetiva e pertencimento cultural.
4–5 anos	Identidade, narrativa, imaginação, participação comunitária e protagonismo infantil.

Quadro 20.18 – Ensino da Língua Materna no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Aspectos	Orientações Curriculares no DCMEIII
Concepção de Língua Materna	A língua materna é reconhecida como direito linguístico, cultural e identitário da criança indígena, constituindo-se como primeira forma de comunicação, pensamento, expressão e pertencimento comunitário.
Finalidade do Ensino	Fortalecer a identidade cultural; garantir a continuidade da memória coletiva; promover a comunicação, a interação e a participação da criança nos contextos escolares e comunitários.
Formas de Aprendizagem	A aprendizagem da língua ocorre de forma natural, pela oralidade, escuta, repetição, observação, imitação e participação nas práticas cotidianas da comunidade.
Práticas Pedagógicas	Narrativas orais, contação de histórias ancestrais, cantos tradicionais, rodas de conversa, brincadeiras, jogos verbais, rituais, gestos e expressões corporais acompanhadas da língua materna.
Integração com Outras Linguagens	Articulação da língua materna com o corpo, o movimento, a música, a arte, o brincar simbólico e a exploração do território.
Bilinguismo/Multilinguismo	Quando presente, o ensino da língua portuguesa ocorre de forma progressiva, respeitosa e contextualizada, sem substituir ou hierarquizar a língua materna.
Papel do Professor	Atuar como mediador intercultural, valorizando a língua da comunidade, escutando as crianças e articulando saberes tradicionais e práticas pedagógicas.
Participação da Comunidade	Envolvimento de famílias, anciãos e lideranças como referências linguísticas e culturais, respeitando protocolos comunitários.
Educação Especial/AEE	Garantia de estratégias de comunicação acessíveis (gestos, imagens, recursos visuais, comunicação alternativa), preservando a centralidade da língua materna.

No DCMEIII, o ensino da língua materna, articulado aos Campos de Experiência da BNCC e organizado por faixa etária, reafirma a Educação Infantil Intercultural e Indígena como espaço de direitos linguísticos, culturais e educativos, assegurando que as crianças aprendam e se desenvolvam por meio da oralidade, do corpo, da cultura e da convivência comunitária, com avaliação ética, sensível e não classificatória.

Quadro 20.19 – Ensino da Língua Materna Crianças de 4 A 5 Anos no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Campo de Experiência	Articulação com a Língua Materna	Práticas Pedagógicas Recomendadas
O eu, o outro e o nós	A língua materna como afirmação identitária e pertencimento comunitário.	Rodas de conversa, narrativas da comunidade, participação em rituais e eventos culturais.
Corpo, gestos e movimentos	A língua acompanha e dá sentido às expressões corporais e danças tradicionais.	Danças com cantos, brincadeiras corporais narradas, dramatizações culturais.
Traços, sons, cores e formas	A língua materna articula criação artística e cultura.	Produção de objetos culturais, grafismos, músicas e cantos tradicionais.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Ampliação da oralidade, da narrativa e da imaginação na língua materna.	Contação de histórias, reconto oral, brincadeiras simbólicas e faz-de-conta.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	A língua materna organiza a leitura do território e dos fenômenos naturais.	Caminhadas no território, narrativas sobre ciclos da natureza, experiências investigativas.

Quadro 20.20 – Avaliação da Aprendizagem no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Aspectos da Avaliação	Diretrizes no DCMEIII	Foco Avaliativo
Concepção de Avaliação	Avaliação processual, descritiva e qualitativa, sem finalidade classificatória, comparativa ou promocional.	Acompanhamento das trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento.
Objeto da Avaliação	Uso da língua materna em contextos reais de comunicação: interação, escuta, participação, narrativas, cantos e brincadeiras.	Como a criança se comunica, se expressa e participa culturalmente.
Critérios Avaliativos	Consideração do ritmo, da história de vida, do contexto cultural, linguístico e territorial da criança.	Singularidades e potências individuais.
Formas de Registro	Registros narrativos, relatórios descritivos, portfólios, fotografias, áudios e observações sistemáticas.	Tornar visíveis processos, experiências e aprendizagens.
Avaliação e Bilinguismo	Respeito às línguas faladas pela criança; ausência de hierarquização entre língua materna e português.	Garantia de direitos linguísticos.
Educação Especial/AEE	Avaliação sensível às diferentes formas de comunicação (verbal e não verbal), com uso de recursos acessíveis e culturalmente adequados.	Participação, compreensão e expressão da criança.
Dimensão Ética	Avaliação realizada com respeito, escuta sensível e proteção da identidade cultural da criança.	Fortalecimento da autoestima e do pertencimento.
Finalidade Pedagógica	Subsidiar o planejamento, a reorganização das práticas e o diálogo com famílias e comunidade.	Aprimoramento contínuo das experiências educativas.

Quadro 20.21– Avaliação da Língua Materna Crianças de 4 A 5 Anos no Contexto da Educação Integral no DCMEIII

Aspectos Avaliativos	Orientações
Concepção de avaliação	Avaliação processual, descritiva e qualitativa, sem finalidade classificatória.
O que observar	Uso da língua em interações, narrativas, brincadeiras, cantos e jogos simbólicos.
Critérios	Participação, iniciativa, clareza comunicativa, criatividade e pertencimento cultural.
Instrumentos	Relatórios descritivos, portfólios interculturais, registros fotográficos e narrativos.
Educação Especial/AEE	Avaliação sensível às múltiplas formas de comunicação, com recursos acessíveis e culturalmente adequados.

21. DA DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PLANEJAMENTO E REGISTROS

A documentação pedagógica na Educação Infantil Intercultural Indígena constitui um instrumento fundamental de reflexão, acompanhamento e diálogo sobre o processo educativo. Mais do que um conjunto de registros formais, ela representa um espaço de escuta e de valorização dos saberes tradicionais e escolares, garantindo visibilidade às aprendizagens das crianças e legitimando os modos próprios de ensinar e aprender presentes nas comunidades.

O planejamento e a avaliação são compreendidos como processos contínuos, indissociáveis e reflexivos, voltados à compreensão e valorização dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e das crianças em suas dimensões física, emocional, social, cultural, ancestral e linguística.

Planejar e avaliar, nesse contexto, é observar, escutar e interpretar as experiências vividas, reconhecendo o que as crianças expressam por meio de seus gestos, olhares, falas, brincadeiras, silêncios, produções e interações.

Para o DCMEIII o planejamento deve nascer do contexto sociocultural da comunidade indígena, reconhecendo os saberes tradicionais, as línguas maternas, os ciclos da natureza e os modos próprios de aprender e conviver. Por isso, precisa ser flexível, coletivo e contextualizado, elaborado com a participação de professores, famílias, lideranças e anciãos, de modo que as experiências propostas na escola estejam em harmonia com a vida comunitária e com os campos de experiência da BNCC.

Dito isso, o planejamento é considerado pelo DCMEIII como processo vivo e comunitário. É o eixo que orienta o cotidiano da Educação Infantil e deve ser compreendido como um processo vivo, dinâmico e participativo. Ele não se limita a uma lista de atividades, mas representa o projeto coletivo da comunidade educativa, uma forma de traduzir em ações o modo como o povo cuida, educa e transmite saberes às novas gerações.

No contexto dos povos Macuxi, Ingaricó e Patamona, planejar significa articular o conhecimento tradicional com o conhecimento escolar, respeitando os tempos da natureza, os ciclos da lua, os períodos de plantio e colheita, os rituais e as festas comunitárias.

Nesse sentido, o planejamento do DCMEIII é considerado como prática intercultural que busca, assim, fortalecer a identidade cultural das crianças e garantir que a escola seja uma extensão viva do território comunitário, onde se aprende com a terra, com os mais velhos e com a comunidade, devendo:

- Favorecer o uso da língua materna e do português como práticas complementares de comunicação, garantindo o bilinguismo e o respeito à língua de origem;
- Incluir saberes e ofícios tradicionais, como o artesanato, a caça, a pesca, o plantio, a culinária, as narrativas e as músicas, como expressões de conhecimento;
- Garantir momentos de escuta dos anciãos e lideranças, para que os saberes orais, espirituais e históricos da comunidade integrem o cotidiano educativo;
- Integrar cantos, danças, jogos e brincadeiras tradicionais, promovendo a transmissão cultural e o fortalecimento da memória coletiva.

Segundo a LDB (Lei nº 9.394/1996, art. 78), a educação escolar indígena deve ser desenvolvida “com ênfase na valorização das culturas e línguas maternas”, o que implica pensar o planejamento como processo que dialoga com a vida comunitária. Conforme destacam Barbosa e Horn (2008, p. 34), “o planejamento na Educação Infantil precisa ser compreendido como um ato político, cultural e pedagógico, que se constitui no encontro entre o saber docente e os contextos das crianças”.

Dito isso, o DCMEIII orienta que planejamento pedagógico deve ser construído coletivamente, de modo que reflita a vida, a organização e as práticas culturais da comunidade. Esse processo requer o envolvimento dos educadores, gestores, famílias, anciãos e lideranças, garantindo que o currículo escolar dialogue com os princípios do bem viver, da coletividade e do respeito à natureza. Deve-se considerar:

a) O calendário cultural e comunitário:

O planejamento deve estar em sintonia com os ritmos e eventos próprios da comunidade, como rituais, celebrações, festas, práticas agrícolas, caça, pesca e colheita, respeitando os tempos sagrados e sociais que orientam a vida indígena.

b) Os saberes tradicionais:

O conhecimento transmitido por anciãos, pajés, artesãos, parteiras e lideranças deve ser incorporado ao cotidiano escolar, reconhecendo que a educação indígena é também uma forma de transmissão de valores, espiritualidade e pertencimento.

c) Os campos de experiências:

Esses campos devem ser ressignificados à luz da cosmovisão indígena, valorizando as experiências que nascem do território, da oralidade e da coletividade. O que a DCMEIII chama de "Eu, o outro e o nós", por exemplo, pode ser trabalhado nas vivências comunitárias, nas rodas de histórias e nos trabalhos cooperativos do ajuri.

d) A flexibilidade temporal:

Os tempos do aprender não são fixos. O planejamento deve respeitar o ritmo da natureza e o tempo das crianças, permitindo pausas, observação e repetição das experiências até que os aprendizados se consolidem de forma significativa.

Para atender esses preceitos o planejamento, o DCMEIII orienta alguns roteiros de planejamento como base da organização didática docente, para tanto, apresenta algumas propostas de planejamento a serem utilizados pelas escolas como exemplos a seguir:

ROTEIRO 1: PLANO DIÁRIO - EDUCAÇÃO INFANTIL – CRECHE E PRÉ ESCOLA

PLANO DIÁRIO - EDUCAÇÃO INFANTIL
Professor (a):_____ **( )** CRECHE Faixa etária: _____ **( )** PRÉ ESCOLA Faixa etária: _____ Turma: Data: Duração da aula:
DIREITO DE APRENDIZAGEM
( ) Conviver ( ) Brincar ( ) Participar ( ) Explorar ( ) Expressar ( ) Conhecer-se
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS
( ) O eu, o outro e o Nos ( ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( ) Corpo, gestos e movimento ( ) Traços, sons, cores e formas ( ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
TEMÁTICA:

Dia da semana	Objetivos de aprendizagem	Objeto de conhecimento	Experiências a serem realizadas	Expectativa de aprendizagem/ Indicador de avaliação
Segunda-feira				
Terça-feira				
Quarta-feira				
Quinta-feira				
Sexta-feira				

RECURSOS:

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

____/____/____ (Dia da Semana)

Atividade 01:
Atividade 02:
Atividade 03:
Atividade 04:

REFERÊNCIAS:

ROTEIRO 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Professor (a):_____
Bimestre:_____Turma:_____ Faixa etária: _____
Data: Duração da aula:

DIREITO DE APRENDIZAGEM

( ) Conviver ( ) Brincar ( ) Participar ( ) Explorar ( ) Expressar ( ) Conhecer-se

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

( ) O eu, o outro e o Nos ( ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( ) Corpo, gestos e movimento ( ) Traços, sons, cores e formas ( ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem	Objeto de conhecimento	Eixos temáticos/ Conteúdos	Atividades	Procedimentos/ Orientação didática	Objetos de aprendizagem/ Recursos necessários	Expectativa de aprendizagem/ Indicador de avaliação
			1º Momento			
			2º Momento			
			3º Momento			

Obs: No campo atividades o quantitativo de momentos a serem executados fica a critério da intencionalidade pedagógica docente

ROTEIRO 3: PLANO QUINZENAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROTEIRO 3: PLANO QUINZENAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Professor (a):_____
Bimestre:_____Turma:_____ Faixa etária: _____
Data: Duração da aula:

DIREITO DE APRENDIZAGEM

( ) Conviver ( ) Brincar ( ) Participar ( ) Explorar ( ) Expressar ( ) Conhecer-se

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

( ) O eu, o outro e o Nos ( ) Escuta, fala, pensamento e imaginação ( ) Corpo, gestos e movimento
( ) Traços, sons, cores e formas ( ) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dia da semana	Objetivos de aprendizagem:	Objeto de conhecimento:	Experiências de aprendizagem (metodologia)

Segunda -feira			
Terça-feira			
Quarta-feira			
Quinta-feira			
Sexta-feira			
AVALIAÇÃO			
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS			
____/____/_____ **(Dia da Semana)** ***Atividade 01:*** ***Atividade 02:*** ***Atividade 03:*** ***Atividade 04:***			
RECURSOS			
OBSERVAÇÕES FINAIS			

Observações:

a) Poderá ser trabalhado um ou mais campos de experiências em uma mesma atividade ou em atividades propostas para cada de dia;

b) Os campos de experiências devem ser trabalhados de forma integrada;

c) Esse modelo não substitui o plano de aula, mas pode ser usado como forma de organizar o trabalho semanal do professor.

21. 1 Registros como Memória e Identidade

Para o DCMEIII os registros pedagógicos devem ir além do controle burocrático. Eles devem funcionar como memória cultural viva e como instrumento de acompanhamento das trajetórias individuais e coletivas das crianças.

A documentação pedagógica torna-se, assim, ato de valorização identitária, pois "registrar é dar existência, é reconhecer a potência dos sujeitos no processo educativo" (Rinaldi, 2012, p. 98).

Entre as formas de registro, destacam-se:

a) Cadernos e diários pedagógicos: Neles, o professor anota observações sobre as interações, as descobertas, os gestos e as falas das crianças, permitindo identificar avanços, curiosidades e interesses emergentes;

b) Fotografias e registros audiovisuais: Devem documentar atividades, brincadeiras, cantos e rituais, sempre respeitando as normas da comunidade sobre imagem e memória, de modo que a documentação não viole crenças nem tradições espirituais;

c) Relatos orais transcritos: Respeitam e preservam a oralidade indígena, registrando histórias, mitos e falas significativas que revelam modos de pensar e viver;

d) Portfólios individuais e coletivos: Reúnem produções das crianças, como desenhos, pinturas, modelagens e escritas, valorizando sua autoria e expressividade;

e) Mapas de experiências: Representam graficamente os percursos de aprendizagem, articulando as vivências da escola com o território, os rios, as montanhas, as roças e as comunidades.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), os registros devem "permitir a visibilidade das experiências e aprendizagens das crianças" (BRASIL, 2010, p. 21). A documentação, portanto, não avalia o que a criança sabe ou não sabe, mas torna visível o processo de aprender e o contexto em que esse aprendizado acontece.

21.2. A Documentação como Ferramenta de Diálogo e Avaliação

A documentação pedagógica é o principal instrumento de avaliação na Educação Infantil, pois interpreta e reflete os processos educativos que ocorrem no cotidiano.

Ela deve servir para compreender como os bebês e as crianças se envolvem com as experiências, como constroem significados e como interagem com os outros e com o ambiente.

Entre suas funções, o DCMEIII destaca:

a) Instrumento de reflexão docente: Permite ao professor analisar a própria prática, identificar necessidades, replanejar e aprimorar as experiências propostas;

b) Espaço de diálogo com a comunidade: Favorece o compartilhamento das aprendizagens com as famílias, anciãos e lideranças, reforçando a corresponsabilidade comunitária no processo educativo;

c) Fonte de memória coletiva: Garante que os registros escolares se articulem à preservação cultural, linguística e histórica da comunidade.

Bondioli e Mantovani (1998, p. 56) destacam que "a documentação se torna mediadora entre professores, crianças, famílias e comunidade, criando uma rede de

significados compartilhados". Esses registros, portanto, são espelhos reflexivos do cotidiano, que orientam o trabalho pedagógico e fortalecem o sentido comunitário da escola indígena.

21.3 Princípios Éticos e Interculturais da Documentação

Ao registrar práticas e saberes, é essencial observar princípios éticos e culturais, garantindo o respeito à comunidade. Devem ser assegurados pelo DCMEIII:

- O direito à privacidade das crianças e de suas famílias;
- A proteção do patrimônio cultural e espiritual da comunidade, evitando exposições indevidas de rituais ou símbolos sagrados;
- A autonomia coletiva na decisão sobre quais registros podem ser compartilhados fora do contexto escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI, 2012) orientam que a documentação pedagógica deve respeitar "as formas próprias de organização social, política e cultural dos povos indígenas" (BRASIL, 2012, p. 45). Assim, a documentação deve ser entendida como prática viva, flexível e compartilhada, que valoriza as narrativas, os símbolos e os tempos próprios de cada povo, fortalecendo a identidade cultural das crianças e reafirmando a escola como extensão do território comunitário.

21.4 Avaliar para Ampliar Aprendizagens

Avaliar, na Educação Infantil Intercultural Indígena, é acompanhar processos e replanejar continuamente as práticas, sempre em diálogo com os campos de experiência.

O foco da avaliação é o ambiente pedagógico, e não a criança individualmente. Avaliar é refletir sobre o contexto educativo e fazer perguntas como:

- Os materiais estão despertando curiosidade, imaginação e pertencimento?
- O tempo está sendo vivido com tranquilidade, permitindo exploração e repouso?
- Os espaços estão organizados de forma acolhedora e culturalmente significativa?
- As relações entre as crianças e os adultos são respeitosas, afetivas e promotoras de autonomia?

A partir dessas reflexões, o DCMEIII propõe ao docente novas experiências, reorganiza o ambiente e renova os materiais, garantindo que as vivências sejam significativas,

desafiadoras e coerentes com os modos indígenas de aprender, pela observação, pela convivência e pela experimentação.

21.5 Avaliação da Prática Pedagógica e das Condições Institucionais

A avaliação também deve contemplar o planejamento, as práticas pedagógicas e as condições institucionais da creche e da pré-escola. O DCMEIII orienta considerar:

- Os espaços físicos e sua adequação cultural e climática;
- A disponibilidade e qualidade dos materiais pedagógicos;
- A organização dos tempos e rotinas;
- A formação e o número de profissionais;
- A participação das famílias e da comunidade;
- A coerência entre o currículo, a prática e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa reflexão institucional é condição essencial para que as instituições indígenas se tornem, cada vez mais, espaços promotores de bem viver, pertencimento, autonomia e aprendizagem integral. Dito isso, o DCMEIII considera que o planejamento e a avaliação na Educação Infantil Intercultural Indígena são processos circulares e coletivos, que buscam compreender a criança em sua totalidade e fortalecer a comunidade educativa.

A documentação pedagógica é o instrumento que permite ver, compreender e valorizar essas aprendizagens, transformando o cotidiano em fonte de reflexão e aperfeiçoamento.
Assim, para o DCMEIII planejar e avaliar são atos de escuta e de cuidado, de observação e de diálogo, em que cada gesto, fala e experiência das crianças se tornam sementes de saber para a construção de uma educação que respeita o tempo da infância e o modo indígena de viver e aprender. Essas dimensões garantem que as instituições de Educação Infantil sejam ambientes promotores de bem viver, pertencimento, autonomia e aprendizagem integral.

RELATÓRIO BIMESTRAL DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

ESCOLA MUN.IND.		
PROFESSOR/a:		
ALUNO/a:		
SÉRIE: 1º P ( ) 2ºP ( )	**TURMA:**	**BIMESTRES: 1º ( ) 2º( ) 3º( ) 4º ( )**

		PERÍODO LETIVO 2026

Descrição da Criança:

Desenvolvimento nos Campos de Experiências:

O eu, o outro e o nós:

Corpo, gestos e movimentos:

Traços, sons, cores e formas:

Escuta, fala, pensamento e imaginação:

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:

Uiramutã-RR _____de _____2026

Assinatura do professor **Assinatura da Coordenadora**

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA MUN. IND.
PROFESSOR(A):

ALUNO/a:		
SÉRIE: 1º Ano	**TURMA:**	**BIMESTRES: 1º ( ) 2º ( ) 3º( ) 4º( )** **ANO LETIVO 2026**

Desenvolvimentos das Aprendizagens:

Português:

Matemática:

Socialização:

História:

Geografia:

Ciências da Natureza

UiramutãRR____de_____2026

Assinatura do professor **Assinatura da Coordenador**

22. O AMBIENTE EDUCATIVO: ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS, MATERIAIS E TEMPOS

O ambiente educativo na Educação Infantil é um elemento estruturante do processo pedagógico, pois influencia diretamente as interações, a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças. Mais do que um espaço físico, ele deve ser compreendido como um

ambiente relacional, estético e cultural, no qual as experiências sensoriais, sociais e cognitivas se entrelaçam.

De acordo com o DCRR (2019), “os espaços, tempos, materiais e interações constituem o currículo da Educação Infantil”, evidenciando que a organização do ambiente é parte fundamental da proposta pedagógica. Inspirada nas abordagens participativas, os espaços educativos transcendem a sala de aula, o pátio, o jardim e todos os cantos da instituição são espaços do aprender das crianças e dos professores, pois comunicam valores, possibilitam a autonomia e estimulam a criatividade.

Para o DCMEIII o ambiente educativo é um espaço de convivência, acolhimento e aprendizagem, funcionando como um “terceiro educador” ao lado das crianças e dos docentes. A forma como esse espaço é organizado e decorado comunica valores, desperta curiosidades e influencia diretamente o desenvolvimento integral das crianças. Quando a ambientação é pensada a partir de elementos interculturais e culturais, ela se torna um instrumento pedagógico que promove respeito à diversidade, pertencimento e diálogo entre diferentes saberes.

Nesse contexto, a organização do espaço deve favorecer a exploração, o brincar e a convivência, garantindo acessibilidade, diversidade de materiais e flexibilidade para múltiplas linguagens. Um ambiente rico em estímulos, mas também acolhedor, promove segurança emocional e incentiva a curiosidade, permitindo que as crianças exerçam sua agência e protagonismo. Como afirma Barbosa (2010, p. 41), “o espaço é um parceiro da ação educativa, capaz de provocar, acolher e desafiar as crianças em suas descobertas cotidianas”.

Além disso, o ambiente educativo precisa dialogar com as culturas das famílias e das comunidades, refletindo a pluralidade de saberes presentes no território. Essa perspectiva intercultural amplia a compreensão de que a escola é um lugar de encontro entre diferentes histórias, identidades e modos de viver, em consonância com a ideia de que “a educação intercultural propõe um diálogo crítico e horizontal entre culturas” (Candau, 2012, p. 244).

Para o DCMEIII a valorização da identidade e da diversidade é promovido por um ambiente decorado com referências culturais variadas: indígenas, afro-brasileiras, ribeirinhas, migrantes, quilombolas e de outras matrizes, permite que as crianças se reconheçam e reconheçam o outro. Para as crianças indígenas ou de comunidades tradicionais, ver seus símbolos, cores, grafismos, artesanatos e narrativas no espaço escolar reforça o sentimento de pertencimento e a autoestima. Para as não indígenas, a presença desses elementos amplia o repertório cultural e a compreensão da riqueza sociocultural brasileira.

O estímulo ao aprendizado significativo é produzido por decorações que dialogam com a cultura local e com a diversidade étnica vão além do aspecto estético. Elas podem ser integradas a projetos pedagógicos que exploram a música, a língua, os costumes e as histórias de cada povo. Um canto de leitura com livros bilíngues, painéis com grafismos indígenas, tecidos de diferentes tradições ou objetos artesanais torna-se um convite à investigação, despertando a curiosidade e a imaginação.

Outro aspecto indicado pelo DCMEIII é a referência do ambiente como Espaço de Interculturalidade, haja vista que, diálogo e respeito entre culturas se dão ao decorar a sala ou os espaços externos com elementos de diferentes origens, o educador incentiva o convívio harmônico e o reconhecimento de que nenhuma cultura é superior a outra. Isso contribui para a formação de crianças mais sensíveis, empáticas e abertas à diversidade.

Quadro 22- Aspectos a Serem considerados na Organização do Ambiente Educativo

Aspecto	Descrição
Objetivo Geral	Valorizar a diversidade cultural, fortalecer identidades e promover o diálogo entre diferentes saberes.
Princípios Norteadores	Interculturalidade, respeito à diversidade, participação da comunidade, sustentabilidade e protagonismo infantil.
Função do Ambiente	Ser um "terceiro educador": acolher, comunicar valores, inspirar a aprendizagem e favorecer a convivência plural.
Elementos Essenciais	Cores, grafismos, artesanatos, fotografias, livros bilíngues, objetos naturais e símbolos de diferentes culturas.
Resultados Esperados	Sentimento de pertencimento, ampliação do repertório cultural, empatia e valorização das identidades locais.

O DCMEIII orienta as seguintes ações para prática pedagógica a partir da:

- **Escuta e participação da comunidade:** envolver famílias, anciãos, artistas e mestres de saber para definir elementos autênticos que representem cada cultura, evitando estereótipos;

- **Materiais naturais e sustentáveis:** utilizar sementes, madeira, fibras, argila e tecidos tradicionais, reforçando a relação de respeito com a natureza;
- **Rotatividade e atualização:** criar espaços dinâmicos, em que as crianças possam participar da construção da decoração e incluir novos elementos ao longo do ano;
- **Integração ao currículo:** vincular a decoração a projetos de música, dança, contação de histórias, culinária e festividades culturais, tornando o ambiente vivo e pedagógico.

Um ambiente da Educação Infantil decorado com elementos interculturais e culturais é mais do que um espaço bonito: é um convite à aprendizagem sensível e plural. Ele afirma a identidade das crianças, promove a valorização das diferenças e fortalece a compreensão de que a escola é um lugar de encontro entre mundos, onde todas as vozes e saberes têm espaço e respeito. A seguir o DCMEIII apresenta o quadro do planejamento da organização do ambiente educativo.

Quadro 22.1 - Planejamento da Organização do Ambiente educativo

Ação Pedagógica	Objetivo Educativo	Metodologia / Encaminhamentos	Materiais Sugeridos	Campos de Experiência	Educação Especial / AEE e Acessibilidade	Avaliação / Indicadores
Mapeamento Cultural da Comunidade	Reconhecer identidades, línguas, saberes e modos de vida do território.	Escuta ativa de famílias, lideranças, anciãos e comunidade; registros de narrativas, símbolos e práticas culturais.	Fichas de escuta, caderno de registros, gravações de áudio (com autorização), fotografias.	O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação	Registros multimodais (áudio, imagens, pictogramas); apoio à comunicação alternativa; participação das famílias de crianças PAEE.	Diversidade de referências levantadas; participação comunitária; incorporação no planejamento.
Criação Coletiva de Painéis Culturais	Tornar o ambiente expressão viva das culturas e da infância.	Produção coletiva de painéis com grafismos, fotos, pinturas e materiais naturais, envolvendo crianças e famílias.	Papel kraft, tintas naturais, tecidos, sementes, fibras, fotografias, carvão, urucum.	Traços, sons, cores e formas; O eu, o outro e o nós	Altura acessível; materiais táteis; contraste visual; mediação do AEE para participação de todas as crianças.	Participação ativa; autenticidade cultural; uso cotidiano do painel pelas crianças.
Cantinho Intercultural Permanente	Oferecer espaço contínuo de exploração cultural, linguística e simbólica ao longo do dia.	Organização de espaço acessível com livros bilíngues, objetos culturais, instrumentos e materiais naturais.	Estantes baixas, almofadas, cestos, instrumentos tradicionais, livros bilíngues.	Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e formas	Materiais adaptados; comunicação alternativa; organização previsível do espaço; apoio do AEE.	Uso espontâneo; interesse por narrativas; interações significativas.
Rotatividade e	Manter o	Renovação dos	Materiais	Espaços,	Antecipação	Frequência de

Ação Pedagógica	Objetivo Educativo	Metodologia / Encaminhamentos	Materiais Sugeridos	Campos de Experiência	Educação Especial / AEE e Acessibilidade	Avaliação / Indicadores
Atualização dos Espaços	ambiente vivo durante o tempo integral.	espaços conforme projetos, ciclos da natureza, rituais, festas e tempos da comunidade.	naturais, novos registros, cartazes, fotografias, produções das crianças.	tempos, quantidades, relações e transformações	visual das mudanças; respeito à previsibilidade para crianças com TEA; mediação gradual.	atualização; envolvimento das crianças; vínculo com o currículo.
Oficinas com a Comunidade	Integrar saberes tradicionais ao currículo do tempo integral.	Oficinas com anciãos, artesãos e lideranças (dança, artesanato, narrativas), respeitando protocolos culturais.	Espaço aberto, materiais de arte, instrumentos tradicionais, registros pedagógicos (com consentimento)	O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos	Planejamento acessível; adaptações de materiais; participação possível para crianças PAEE.	Engajamento das crianças; diálogo intergeracional; sentido cultural das experiências.
Integração Curricular do Ambiente	Transformar o ambiente em recurso pedagógico permanente.	Planejar experiências de artes, movimento, oralidade, natureza e brincadeira articuladas ao espaço.	Planejamento docente, portfólios, registros narrativos e fotográficos.	Todos os Campos de Experiência	Adaptação de propostas; apoio individualizado; recursos de tecnologia assistiva simples.	Evidências de aprendizagem: falas, brincadeiras, produções e registros.
Organização dos Espaços Externos (Tempo Integral)	Garantir movimento, exploração e bem-estar ao longo do dia.	Uso intencional de pátios, quintais, roça, trilhas e áreas naturais em diferentes momentos da rotina.	Exploração dos ambientes externos	Corpo, gestos e movimentos; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Percursos acessíveis; apoio à mobilidade; organização segura; mediação do AEE.	Participação corporal; exploração do território; autonomia progressiva.
Espaço de Repouso Intercultural	Assegurar descanso, acolhimento e segurança emocional no tempo integral.	Organização do repouso com elementos culturais, materiais naturais e respeito aos hábitos comunitários.	Tecidos tradicionais, artesanatos, fibras naturais, esteiras, cores suaves	O eu, o outro e o nós	Ajustes sensoriais (luz, som, textura); apoio individual; respeito às necessidades específicas.	Tranquilidade; vínculo afetivo; bem-estar das crianças.
Uso de Cores e Materiais Naturais	Criar ambiente sensorialmente equilibrado e culturalmente referenciado.	Priorizar cores suaves, materiais naturais e organização harmoniosa dos espaços.	Madeira, palha, sementes, tecidos naturais, pigmentos naturais.	Traços, sons, cores e formas	Redução de estímulos excessivos; contraste visual; materiais táteis acessíveis.	Ambiente acolhedor; permanência confortável; autorregulação das crianças.
Documentação Pedagógica do Ambiente	Tornar visíveis os processos vividos no tempo integral.	Registros narrativos, fotográficos e portfólios que articulem ambiente, cultura e aprendizagem.		Escuta, fala, pensamento e imaginação	Registros acessíveis; contribuições do AEE; foco pedagógico e não clínico.	Continuidade das práticas; diálogo com famílias e comunidade.

Para o DCMEIII pensar o ambiente educativo na Educação Infantil é ir além da disposição de móveis e materiais: é construir um espaço vivo, democrático e inclusivo, que acolha as singularidades das crianças, incentive a participação ativa e potencialize as múltiplas dimensões da infância.

23. CONCEPÇÃO DA DOCÊNCIA E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCMEIII

A docência na Educação Infantil deve ser compreendida como uma prática intercultural, fundamentada no diálogo entre os saberes tradicionais das comunidades e os conhecimentos sistematizados da escola, indo além da aplicação de conteúdos escolares.

A Educação Infantil em contextos indígenas e interculturais exige uma compreensão ampliada da docência, do currículo, das linguagens da infância e dos modos próprios de

educar de cada povo. Para o DCMEIII o papel do docente: indígena e não indígena e do professor pedagogo não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas envolve mediação cultural, cuidado, responsabilidade comunitária, diálogo intergeracional e compromisso com a continuidade da memória ancestral e da vida coletiva.

Ela está profundamente enraizada em uma concepção de educação que respeita, valoriza e integra os saberes, as línguas, os costumes, os rituais e a visão de mundo dos povos indígenas e não indígenas pertencentes ao município. A docência deve ser um ato de mediação cultural que respeita e incorpora as práticas educativas da comunidade, valorizando a língua materna, as formas locais de ensinar e aprender, e as formas tradicionais de cuidado.

A Constituição Federal de 1988, a LDB (1996), a Resolução CNE/CEB nº 5/2012 (Educação Escolar Indígena), as DCNEI (2009) e a DCRR (2019) reconhecem que a docência deve articular saberes tradicionais e conhecimentos pedagógicos, assegurando a interculturalidade, a prática bilíngue e o respeito aos modos próprios de ensinar e aprender de cada povo. Nessa perspectiva, o docente indígena e não indígena e o professor pedagogo desempenham papéis complementares e interdependentes na construção de uma Educação Infantil que seja, ao mesmo tempo, específica, diferenciada, comunitária e dialogada.

O papel docente nesse cenário é o de mediador(a) cultural, alguém que atua com sensibilidade, escuta ativa e profundo respeito à diversidade, promovendo uma educação comprometida com a identidade e os direitos das crianças. Entre os princípios que orientam a ação pedagógica docente nesse contexto, destacam-se:

- O uso e o fortalecimento das línguas indígenas e de fronteira como meio de expressão e ensino;
- A valorização dos saberes ancestrais e das práticas cotidianas da comunidade;
- O respeito aos tempos e ritmos próprios da criança;
- A promoção de uma educação que reconhece a pluralidade cultural e cosmológica dos povos indígenas pertencentes ao município;
- A formação continuada de professores com base em uma proposta curricular construída com a participação ativa das comunidades.

O DCMEIII considera a formação continuada como um dos grandes desafios do município, haja vista, criar e instituir uma política de formação que concilie os saberes tradicionais com os conhecimentos acadêmicos exigidos pelas políticas públicas de educação. A formação intercultural deve garantir o domínio da língua indígena e da língua portuguesa,

promover o conhecimento da história dos povos originários, e ao mesmo tempo fortalecer a autonomia das comunidades sobre seus próprios processos educativos.

Nesse sentido, o docente atua como um agente fundamental de preservação cultural, mas também como alguém que pode dialogar criticamente com o mundo, reivindicando os direitos educacionais e territoriais de seu povo.

Para o DCMEIII o docente deve ter de vislumbrar a infância como um tempo de aprendizado integral, em que a criança participa ativamente da vida coletiva, aprendendo com os adultos, com a natureza e com os mais velhos. Assim, o docente da Educação Infantil não deve impor uma visão externa de infância, mas sim reconhecer e fortalecer as práticas já existentes nas comunidades, como as brincadeiras tradicionais, os cantos em línguas originárias, os rituais, os trabalhos comunitários e a convivência com os mais velhos.

Nessa perspectiva, à docência deve se pautar pela escuta das famílias, pela valorização das narrativas orais, pelo uso da língua materna e pelo respeito aos tempos e ritmos próprios de cada povo. O ambiente educativo precisa dialogar com o cotidiano da comunidade, integrando o currículo escolar às práticas culturais e espirituais do povo.

23.1 Práticas pedagógicas e o perfil com identidade

Para o DCMEIII à docência exige práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e afetivas. Considerando a questão intercultural, deve ser abrangente e sensível às diversas culturas representadas nos espaços educativos. Aqui estão algumas características e habilidades importantes para esse perfil, isso inclui:

- **Sensibilidade Cultural, Conhecimento e Respeito:** O docente deve ter um profundo conhecimento e respeito pelas diversas culturas dos alunos;
- **Inclusão:** Deve promover um ambiente inclusivo onde todas as culturas são valorizadas e respeitadas;
- **Competência Comunicativa Multilíngue:** Habilidades em mais de um idioma podem ser uma vantagem significativa;
- **Comunicação Efetiva:** Capacidade de se comunicar de forma clara e eficaz com alunos de diferentes origens culturais;
- **Flexibilidade e Adaptabilidade com Métodos de Ensino Diversificados:** Utilizar diferentes métodos e abordagens pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos. Ser capaz de ajustar planos de aula e estratégias de ensino conforme necessário

para acomodar a diversidade cultural, além de saber compreender o calendário da comunidade em que estiver inserido;

- **Empatia e Compreensão:** Demonstrar empatia e compreensão pelas experiências e desafios únicos enfrentados por alunos de diferentes culturas;
- **Apoio Emocional:** Oferecer apoio emocional e social para ajudar os alunos a se sentirem aceitos e valorizados;
- **Respeitar os tempos das crianças**, que aprendem em ritmos próprios, muitas vezes fora da lógica da pressa escolar;
- **Formação Contínua:** Participar de formações contínuas sobre educação intercultural e práticas inclusivas. Além de acompanhar todas as mudanças que forem surgindo para primeira infância dentro do município;
- **Planejamento de Aulas:** Planejar aulas que integrem conteúdos culturais diversos e que promovam a interculturalidade;
- **Organizar um Ambiente de Aprendizagem Inclusivo com Material Didático Diversificado:** Utilizar materiais didáticos e educativos de forma integrada com o meio ambiente, respeitando os modos de brincar e de aprender das crianças que reflitam a diversidade cultural dos alunos;
- **Elaborar e desenvolver Atividades Interculturais:** Promover atividades que incentivem a troca cultural e o respeito mútuo;
- **Atuar em Colaboração com a Comunidade envolvendo Pais e Comunidade:** Trabalhar em parceria com os pais e a comunidade para apoiar a educação intercultural;
- **Trabalhar com projetos pedagógicos baseados nas vivências comunitárias**, como a pesca, a roça, a coleta de frutos, da tanajura, do ajuri, os ciclos da natureza, os rituais e as festas tradicionais;
- **Valorizar a língua e os saberes dos mais velhos**, promovendo momentos de escuta e partilha de histórias, mitos e cantos;
- **Eventos Culturais:** Organizar e participar de eventos que celebrem a diversidade cultural;
- **Desenvolvimento Pessoal e Profissional com Autocrítica:** Refletir constantemente sobre suas próprias práticas e preconceitos;
- **Manter-se atualizado** sobre a melhores práticas em educação intercultural e educação infantil;

- **Promover Práticas Interculturais através de Projetos Colaborativos:** Desenvolver projetos colaborativos que envolvam alunos de diferentes culturas trabalhando juntos;
- **Propor atividades lúdicas que resgatem os brinquedos e brincadeiras** tradicionais, feitos com elementos da floresta, do rio ou da roça;
- **Ser promotor de Histórias e Literatura:** Incorporar histórias e literatura que representem diversas culturas;
- **Fomentar Datas Comemorativas:** Celebrar datas comemorativas de diferentes culturas para aumentar o entendimento e respeito mútuo.

A interculturalidade é o eixo que sustenta a docência no contexto do DCMEIII. Não se trata apenas de ensinar sobre culturas diferentes, mas de construir uma prática pedagógica que reconhece e valoriza o saber do outro como legítimo. É um diálogo entre culturas, no qual o educador não impõe uma verdade única, mas cria pontes entre os mundos, entre os conhecimentos, entre as formas de ser e viver.

A interculturalidade também desafia o currículo escolar a sair de uma visão etnocêntrica e incorporar outras epistemologias, outras formas de aprender, ensinar e conhecer. Isso exige uma postura crítica por parte do docente, que deve ser capaz de refletir sobre seu lugar, suas práticas e seus preconceitos, para atuar com ética, respeito e compromisso social.

O docente, sensível à questão intercultural, desempenha um papel crucial na formação de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa. Ele deve ser um facilitador de um ambiente de aprendizagem onde todas as culturas são reconhecidas e valorizadas, promovendo assim o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Dito isso, as Práticas Pedagógicas e Organização do Currículo a serem efetivadas pelo do docente na Educação Infantil deve partir das experiências, brincadeiras, rituais, cantos e narrativas da própria comunidade. Deve considerar a flexibilidade curricular contextualizado e construído coletivamente, considerando os eixos estruturantes interações e brincadeiras propostos pelo o DCNEI (2009), mas adequando-as às realidades locais, através de práticas contextualizadas como:

- Brincadeiras tradicionais com elementos da natureza (mandioca, maxixe, milho etc.);

- Círculos de cantos em língua materna (ex: Parixara e Tucui em Macuxi; Areruia em Ingarikó; Iwonopê e Ximidin em Patamona);
- Participação em atividades da roça, coleta, pesca e cuidado com os animais;
- Oficinas com os anciãos sobre histórias, mitos, uso de plantas medicinais e artesanato;
- Acompanhamento dos rituais sagrados e festas tradicionais.

Quanto a prática avaliativa, o DCMEIII recomenda pelo docente deve ser formativa, contínua, descritiva e não classificatória, respeitando os processos de aprendizagem das crianças em sua diversidade. Deve considerar os avanços no desenvolvimento integral, a participação nas atividades, o uso da língua materna e o envolvimento com a cultura comunitária. É fundamental que os critérios de avaliação sejam construídos coletivamente com os educadores, lideranças e famílias da comunidade.

Por fim, o perfil docente na Educação Infantil do Município do Uiramutã deve estar voltado para prática da escuta, sensibilidade, respeito e compromisso com a justiça social e cultural. O docente é um elo entre gerações, entre mundos e entre saberes. Sua missão vai além dos espaços educativos: é contribuir para a formação integral das crianças, garantindo que elas cresçam com orgulho de sua identidade, com conhecimento de suas raízes e com ferramentas para dialogar com o mundo sem perder a identidade cultural, os sabres e fazeres da comunidade e da ancestralidade.

Quadro 23 – Práticas Pedagógicas e Perfil Docente - DCMEIII

Dimensão	Perfil Docente – Identidade Profissional	Práticas Pedagógicas Correspondentes
Interculturalidade Viva	Reconhece a interculturalidade como eixo estruturante da docência, baseada no diálogo entre culturas, saberes e modos de vida, sem hierarquizações ou imposições etnocêntricas.	Planejar experiências pedagógicas a partir das vivências comunitárias, rituais, festas tradicionais, ciclos da natureza e práticas cotidianas da comunidade.
Sensibilidade Cultural e Respeito	Demonstra profundo respeito pelas culturas indígenas, reconhecendo os saberes tradicionais como conhecimentos legítimos.	Valorizar histórias, mitos, cantos, grafismos, brincadeiras e práticas culturais no cotidiano escolar.
Inclusão e Justiça Social	Atua de forma ética e comprometida com a equidade, garantindo que todas as crianças se sintam pertencentes e valorizadas.	Criar ambientes acolhedores, acessíveis e inclusivos, respeitando a diversidade cultural, linguística e corporal.
Competência Comunicativa Multilíngue	Valoriza e utiliza a língua materna como língua de pensamento, afeto e aprendizagem, reconhecendo o bilinguismo como direito.	Promover círculos de cantos em língua materna (Parixara, Tucui, Areruia, Iwonopê, Ximidin etc.), narrativas orais e interações bilíngues no cotidiano.
Flexibilidade e Adaptabilidade Curricular	Compreende e respeita o calendário cultural da comunidade, os tempos da infância e os ritmos próprios de aprendizagem.	Planejar um currículo flexível, contextualizado e construído coletivamente, ajustando tempos, espaços e propostas pedagógicas.

Dimensão	Perfil Docente – Identidade Profissional	Práticas Pedagógicas Correspondentes
Empatia e Apoio Emocional	Demonstra empatia, escuta sensível e compreensão das experiências e desafios das crianças.	Oferecer apoio emocional, fortalecer vínculos afetivos e garantir um ambiente seguro e respeitoso.
Organização dos Espaços Educativos	Reconhece o território como espaço educativo e o meio ambiente como extensão da sala de aula.	Organizar espaços integrados à natureza, respeitando modos de brincar e aprender com a floresta, o rio e a roça.
Planejamento Pedagógico Intercultural	Planeja aulas e projetos que integrem saberes tradicionais e princípios da Educação Infantil.	Desenvolver projetos pedagógicos baseados na pesca, roça, coleta de frutos, tanajura, ajuri, ciclos da natureza e artesanato.
Trabalho Colaborativo com a Comunidade	Atua como elo entre escola, famílias, lideranças e anciãos, reconhecendo a educação como processo coletivo.	Realizar oficinas com anciãos, promover momentos de escuta, partilha de histórias, uso de plantas medicinais e artes tradicionais.
Valorização da Oralidade e da Ancestralidade	Reconhece os mais velhos como guardiões do saber e da memória coletiva.	Criar momentos de escuta e partilha de mitos, cantos, histórias e narrativas ancestrais.
Práticas Lúdicas Tradicionais	Entende o brincar como eixo estruturante da Educação Infantil e expressão cultural.	Propor atividades lúdicas com brinquedos e brincadeiras tradicionais feitos com elementos da floresta, do rio e da roça.
Eventos e Celebrações Culturais	Valoriza as manifestações culturais como parte do currículo.	Organizar e participar de eventos, rituais e festas tradicionais da comunidade.
Avaliação Intercultural	Compreende a avaliação como processo formativo, contínuo e não classificatório.	Avaliar por meio de registros descritivos, observando participação, desenvolvimento integral, uso da língua materna e envolvimento cultural.
Formação Contínua e Autocrítica	Mantém postura reflexiva, crítica e aberta à aprendizagem contínua.	Participar de formações sobre educação intercultural, infância indígena e políticas municipais, revisando práticas e preconceitos.
Compromisso Ético e Identitário	Assume a docência como compromisso com a justiça social, cultural e a dignidade das crianças indígenas.	Atuar como mediador entre gerações, saberes e mundos, fortalecendo o orgulho identitário e a continuidade cultural.

Por fim, O DCMEIII define que o perfil docente da Educação Infantil do Município do Uiramutã está fundamentado na escuta, sensibilidade, respeito e compromisso social e cultural. Sua prática pedagógica deve partir da vida comunitária, valorizar a ancestralidade e garantir às crianças o direito de crescer com orgulho de sua identidade, conhecimento de suas raízes e condições de dialogar com o mundo sem perder os saberes, fazeres e valores de seu povo.

23.2 Das atividades atribuídas ao Professor Indígena, do Professor Pedagogo, Professor Auxiliar e de Apoio, o **Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEEM/AEE)** e o **Professor de Língua Materna**

A docência ocupa um lugar central e insubstituível na Educação Infantil. Sua atuação não se limita ao domínio de conteúdos escolares; envolve profundo conhecimento do território, da língua materna, das práticas corporais tradicionais, dos rituais, dos grafismos, das histórias, dos mitos, das relações sociais e das responsabilidades coletivas. Os profissionais devem:

- Planejar atividades corporais ancoradas no território;
- Consultar lideranças, anciãos e famílias sobre gestos e práticas culturais;
- Criar ambientes ricos, naturais e desafiadores;
- Promover movimentos livres e dirigidos;
- Estimular o bilinguismo corporal (palavra + gesto);
- Ser mediadores sensíveis às identidades das crianças;
- Evitar práticas escolarizadas, mecanicistas e descontextualizadas.

Para o DCMEIII, o docente indígena, por conhecer profundamente a cultura, assume papel central na orientação dos movimentos tradicionais, na transmissão dos significados e no cuidado com os limites culturais. É o responsável por "cuidar da memória" e por assegurar que a escola não se distancie da vida comunitária. Ele transmite, por meio da linguagem oral e corporal, conhecimentos que não estão nos livros: histórias dos ancestrais, modos de caminhar, de relacionar-se com o território, cantos, ritmos, narrativas, representações simbólicas e artes tradicionais.

É também articulador(a) da presença de anciãos, pajés, artesãos e lideranças nas práticas pedagógicas, garantindo que a Educação Infantil reflita os modos próprios de aprender: pela observação, imitação, participação e experiência. Atua como referência linguística. Sua fala, seus gestos e suas narrativas fortalecem a língua do povo, como preconizado pela LDB e pelas DCNEEI (2012). Garante que bebês e crianças pequenas se constituam como sujeitos bilíngues e pertencentes.

A docência indígena compreende que o espaço escolar não se limita às paredes da instituição: a floresta, a comunidade, o rio, a roça, a maloca e os espaços culturais fazem parte do currículo. Ele orienta práticas corporais que respeitam limites espirituais e protocolos culturais.

Por conhecer gestos, danças, ritmos e brincadeiras tradicionais, assume papel essencial no trabalho com movimento corporal, garantindo que as práticas sejam culturalmente apropriadas e respeitosas. Nesse sentido o DCMEIII define o perfil docente indígena como:

a) Guardião da cultura, dos saberes, das tradições, da língua e do território;

b) Mediador comunitário;

c) Promotor da língua materna;

d) Protetor do território, da ancestralidade e da espiritualidade;

e) Educador do corpo e do movimento.

.

O professor(a) pedagogo(a), por sua formação específica em Educação Infantil, desempenha funções fundamentais na estruturação do processo educativo. É responsável por organizar tempos, espaços, materiais e rotinas coerentes com as DCNEI e com os Campos de Experiências. Ele(a) integra cuidado, brincadeira, interação, linguagem, artes, movimento e exploração em práticas intencionais.

O pedagogo(a) não “substitui” a cultura indígena por conteúdos escolares, mas cria pontes entre ambos. Seu papel é promover encontros significativos entre conhecimento sistematizado e saberes tradicionais. A docência na Educação Infantil exige constante estudo, observação e reflexão. O pedagogo(a) analisa as experiências corporais, sociais, linguísticas e emocionais das crianças e ajusta suas práticas a partir do que observa.

Com base nos DCNEI, o pedagogo(a) registra a aprendizagem das crianças por meio de portfólios, relatos descritivos, registros de movimento, observações, narrativas fotográficas e acompanhamento qualitativo, nunca classificatório. Garante também que práticas corporais, linguísticas, culturais e afetivas respeitem os direitos fundamentais: brincar, participar, conviver, explorar e expressar.

O trabalho na Educação Infantil indígena não se realiza por substituição, mas por complementaridade. O docente indígena e o professor pedagogo constituem uma dupla profissional necessária, que garante ao currículo: Enquanto o professor indígena traz a cultura viva do povo, sua língua e sua relação com o território, o professor pedagogo contribui com teorias pedagógicas, marcos legais, planejamentos e metodologias.

Os DCNEI e o DCMEIII defendem práticas em que diferentes linguagens convivam. Assim, o pedagogo apoia o uso da língua materna e o professor indígena introduz o português

de maneira contextualizada. Nesse sentido, o DCMEIII define o perfil do professor(a) pedagogo(a) como:

a) Mediador da infância, da pedagogia e da organização do trabalho educativo;
b) Especialista da infância e da pedagogia da Educação Infantil;
c) Articulador de saberes escolares e comunitários;
d) Pesquisador da prática docente;
e) Organizador de documentação pedagógica;
f) Garantidor dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O trabalho colaborativo na educação infantil entre o docente indígena e professor(a) pedagogo(a) exercem dois papéis simultaneamente o da complementaridade e interculturalidade. Para o DCMEIII esses papéis são complementares e indissociáveis na construção de uma prática educativa que reconheça a criança como sujeito de direitos, pertencente a uma cultura, a um território e a uma língua. A interculturalidade viva e o ensino bilíngue e bicultural não se efetivam por meio de ações pontuais ou conteúdos isolados, mas se constroem cotidianamente nas relações, nas escolhas pedagógicas e na forma como a escola se articula com a comunidade e seus saberes.

O professor indígena atua como guardião e mediador dos conhecimentos, das línguas, das narrativas e das práticas culturais da comunidade. Seu papel vai além da tradução linguística: ele assegura que a língua materna seja vivida como língua de pensamento, afeto, brincadeira e interação, fortalecendo a identidade das crianças desde a primeira infância. Ao trazer para o cotidiano da escola os cantos, as histórias ancestrais, as brincadeiras tradicionais, os gestos, os rituais e os modos próprios de aprender, o professor indígena promove uma interculturalidade enraizada no território, viva e significativa.

Já o professor pedagogo contribui com a organização didático-pedagógica do trabalho educativo, articulando os princípios da Educação Infantil, os marcos normativos e as concepções contemporâneas de infância, desenvolvimento e aprendizagem. Cabe a ele planejar, junto ao professor indígena, propostas pedagógicas que integrem o brincar, o movimento, a oralidade, as artes e a exploração do ambiente, respeitando os tempos da infância indígena e evitando práticas escolarizantes ou etnocêntricas. O pedagogo também atua na mediação entre os saberes tradicionais e as políticas educacionais, garantindo que o currículo seja flexível, contextualizado e socialmente referenciado.

A promoção do ensino bilíngue na Educação Infantil exige que ambos os profissionais reconheçam a centralidade da língua materna como primeira língua da criança, assegurando seu uso cotidiano em todas as experiências educativas. A língua portuguesa, quando presente, deve ser introduzida de forma gradual, respeitosa e contextualizada, sem hierarquização ou substituição da língua indígena. Essa prática bilíngue só se efetiva quando a língua materna ocupa lugar de prestígio no currículo, na comunicação institucional, nos registros pedagógicos e nas interações diárias.

A biculturalidade real se constrói quando a escola reconhece e valoriza, de forma equilibrada, os saberes indígenas e os conhecimentos pedagógicos, científicos e artísticos, promovendo o diálogo entre culturas sem apagamentos ou assimetrias. Nesse processo, o trabalho colaborativo entre o professor indígena e o professor pedagogo é fundamental. O planejamento conjunto, a observação compartilhada das crianças, a documentação pedagógica intercultural e o diálogo permanente com as famílias e lideranças fortalecem práticas educativas que respeitam a diversidade e promovem equidade.

No contexto da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa parceria torna-se ainda mais necessária. Ambos os profissionais devem atuar de forma articulada para garantir acessibilidade, participação e aprendizagem das crianças indígenas público-alvo da Educação Especial, utilizando estratégias pedagógicas culturalmente sensíveis, recursos acessíveis e práticas inclusivas que não desconsiderem a língua, a cultura e o território.

Assim, o professor indígena e o professor pedagogo, ao atuarem em parceria, tornam-se protagonistas na construção de uma Educação Infantil Intercultural e Indígena que seja verdadeiramente bilíngue, bicultural e inclusiva. Essa atuação conjunta reafirma a escola como espaço de vida, cultura e pertencimento, no qual as crianças indígenas podem aprender, brincar, se expressar e se desenvolver integralmente, tendo sua identidade, sua língua e sua história reconhecidas e valorizadas desde os primeiros anos de vida.

O professor indígena traz saberes de danças, ritmos, brincadeiras e cantos, enquanto o pedagogo articula essas práticas aos Campos de Experiências, à rotina e aos objetivos de aprendizagem. O pedagogo precisa consultar o professor indígena sobre limites e permissões culturais (rituais sagrados, cantos exclusivos de certas famílias, movimentos restritos). Ambos elaboram planejamentos bimestrais e sequências pedagógicas que integrem:

- Movimento corporal tradicional;

- Brincadeira;
- Oralidade;
- Natureza;
- Artes tradicionais;
- Exploração de espaços;
- Narrativas e rituais;
- Cultura alimentar;
- Participação comunitária.

O trabalho conjunto traz desafios que precisam ser enfrentados como compromissos éticos:

- Evitar imposições pedagógicas que desconsiderem saberes indígenas;
- Combater o racismo institucional;
- Reconhecer o professor indígena como autoridade epistêmica;
- Assegurar formação continuada para ambos;
- Construir um currículo que não reproduza epistemicídio;
- Respeitar as cosmologias indígenas.

O professor indígena e o professor pedagogo não são papéis concorrentes, mas convergentes. Juntos, constroem uma prática pedagógica que:

- Respeita a infância indígena;
- Valoriza a ancestralidade;
- Integra movimento, cultura, natureza e espiritualidade;
- Promove desenvolvimento integral;
- Garante a continuidade dos saberes tradicionais;
- Articula conhecimentos escolares e comunitários;
- Fortalece o pertencimento étnico e territorial;
- Assegura o direito à Educação Infantil como etapa fundamental.

Para o DCMEIII, essa parceria fortalece a escola como espaço intercultural, vivo, coletivo e territorializado, onde a criança aprende com o corpo, com a comunidade, com a

terra e com seus ancestrais, guiada por educadores que reconhecem o poder da cultura e da infância para recriar o mundo. Nesse cenário, o papel do professor indígena e do professor pedagogo é:

- Reconhecer que o movimento das crianças indígenas é carregado de história e não pode ser reduzido a uma "técnica motora";
- Estudar os marcos normativos e dialogar com a comunidade para construir propostas que valorizem o patrimônio corporal;
- Criar espaços e tempos em que os movimentos tradicionais tenham lugar na rotina da Educação Infantil;
- Registrar esses processos em documentação pedagógica sensível, que trate os gestos e brincadeiras como produções culturais significativas;
- Evitar qualquer forma de apropriação desrespeitosa ou folclorização das práticas corporais indígenas.

A consolidação de uma Educação Infantil Intercultural, Indígena, bilíngue e inclusiva exige a atuação articulada de diferentes profissionais, cujos perfis e atribuições se complementam na promoção do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento integral das crianças. Nesse contexto, destacam-se o Professor Auxiliar e de Apoio, o Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEEM/AEE**),** e o Professor de Língua Materna**,** cada qual com funções específicas, fundamentadas nos princípios da interculturalidade viva, da equidade e do respeito à diversidade cultural e linguística.

23.2.1 O Perfil do Professor Auxiliar e de Apoio

O DCMEIII define que o Professor Auxiliar e de Apoio atua no cotidiano da Educação Infantil como profissional que contribui diretamente para a organização das rotinas, das interações e das experiências educativas, em articulação com o professor regente. Seu papel é favorecer a participação de todas as crianças nas atividades propostas, respeitando os tempos, os ritmos e as singularidades do desenvolvimento infantil.

Na Educação Infantil Intercultural e Indígena, o Professor Auxiliar e de Apoio deve possuir sensibilidade cultural, postura ética e disponibilidade para o trabalho colaborativo. Ele atua no apoio às práticas de cuidado, movimento, brincadeira, alimentação, higiene e repouso, sempre integrando cuidar e educar.

Quando há crianças público-alvo da Educação Especial, esse profissional colabora na mediação das interações, na organização do espaço e na utilização de recursos acessíveis, sem substituir o trabalho pedagógico do professor regente ou do AEE.

O Professor Auxiliar e de Apoio não exerce função terapêutica ou clínica, mas pedagógica e educativa, contribuindo para a construção de um ambiente acolhedor, seguro e inclusivo, que valorize a diversidade dos corpos, das culturas e das formas de aprender.

23.2.2 O Perfil do Professor do AEEM / AEE

O Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEEM/AEE) é compreendido pelo o DCMEIII como o profissional responsável por planejar, executar e avaliar ações pedagógicas complementares e/ou suplementares ao trabalho da sala comum, destinadas às crianças público-alvo da Educação Especial. Sua atuação tem caráter exclusivamente pedagógico, não clínico, e está orientada para a identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação.

No contexto intercultural e indígena, o Professor do AEE deve atuar de forma culturalmente sensível, respeitando a língua materna, os saberes tradicionais, os modos próprios de comunicação e os tempos da infância indígena. Seu trabalho ocorre de forma articulada com o professor regente, o professor indígena, o professor de língua materna e a comunidade, assegurando práticas inclusivas que não descaracterizem a identidade cultural das crianças.

Entre suas atribuições estão a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado intercultural, a produção e adaptação de recursos pedagógicos acessíveis, a orientação aos demais professores e a documentação pedagógica do desenvolvimento das crianças, sempre com avaliação qualitativa, processual e não classificatória.

23.2.3 O Perfil do Professor de Língua Materna

O DCMEIII compreende que o Professor de Língua Materna desempenha papel central na Educação Infantil Intercultural e Indígena, sendo responsável pela valorização, fortalecimento e transmissão da língua originária da comunidade. Seu trabalho garante o direito linguístico das crianças indígenas, assegurando que a língua materna seja vivida como língua de pensamento, afeto, brincadeira, cultura e identidade.

Na Educação Infantil, o Professor de Língua Materna atua principalmente por meio da oralidade, das narrativas tradicionais, dos cantos, das brincadeiras, dos gestos e das práticas

culturais do cotidiano, articulando a língua às demais linguagens da infância, como o corpo, o movimento, a música e a arte.

Sua atuação contribui diretamente para a construção de um ensino bilíngue e bicultural real, no qual a língua portuguesa é introduzida de forma progressiva e respeitosa, sem substituir ou hierarquizar a língua indígena.

Esse profissional atua em parceria com o professor indígena, o professor pedagogo e o AEE, contribuindo para o planejamento, a execução e a avaliação das práticas pedagógicas, bem como para a produção de materiais didáticos culturalmente contextualizados e para o fortalecimento do vínculo entre escola, família e comunidade.

No DCMEIII, o reconhecimento dos perfis do Professor Auxiliar e de Apoio, do Professor do AEEM/AEE e do Professor de Língua Materna reafirma o compromisso com uma Educação Infantil Intercultural, Indígena, bilíngue e inclusiva. A atuação integrada desses profissionais fortalece práticas pedagógicas socialmente referenciadas, assegurando às crianças indígenas o direito de aprender, brincar e se desenvolver com dignidade, pertencimento cultural e equidade.

Quadro 23.1 – Eixos, Perfis e Atuação Integrada dos Profissionais no DCMEIII

Eixos Estruturantes da Atuação	Professor Indígena	Professor Pedagogo	Professor Auxiliar e de Apoio	Professor do AEE / AEEM	Professor de Língua Materna
Identidade Profissional	Guardião da cultura, da língua, da memória e do território.	Mediador da infância, da pedagogia e da organização do trabalho educativo.	Mediador do cotidiano, do cuidado e da participação das crianças.	Especialista em acessibilidade pedagógica e eliminação de barreiras.	Guardião e promotor da língua originária da comunidade.
Interculturalidade Viva	Garante que a cultura do povo esteja viva no cotidiano escolar.	Evita práticas etnocêntricas e promove diálogo entre saberes.	Apoia práticas interculturais no dia a dia das rotinas.	Atua de forma culturalmente sensível e inclusiva.	Fortalece a interculturalidade pela oralidade e narrativas tradicionais.
Relação com o Território	Orienta práticas na floresta, rio, roça, comunidade e espaços sagrados.	Reconhece o território como espaço educativo e o integra ao currículo.	Apoia deslocamentos, explorações e vivências territoriais.	Adapta práticas para garantir participação no território.	Nomeia e narra o território na língua materna.
Planejamento Pedagógico	Planeja atividades corporais e culturais ancoradas no território.	Organiza tempos, espaços, materiais e sequências didáticas.	Colabora na execução das propostas planejadas.	Contribui com adaptações pedagógicas e recursos acessíveis.	Colabora no planejamento linguístico e bilíngue.
Língua e Bilinguismo	Referência linguística da língua materna	Introduz o português de forma gradual e	Incentiva o uso da língua materna nas interações.	Garante comunicação acessível	Promove oralidade, cantos, histórias e jogos

Eixos Estruturantes da Atuação	Professor Indígena	Professor Pedagogo	Professor Auxiliar e de Apoio	Professor do AEE / AEEM	Professor de Língua Materna
	no cotidiano escolar.	contextualizada.		(verbal e não verbal).	verbais na língua do povo.
Mediação Intergeracional	Articula a presença de anciãos, pajés, artesãos e lideranças.	Organiza pedagogicamente essas participações.	Apoia a mediação com crianças e famílias.	Orienta acessibilidade nas vivências comunitárias.	Atua junto aos mais velhos como referência linguística.
Organização dos Espaços e Tempos	Indica limites culturais, espirituais e simbólicos dos espaços.	Organiza ambientes educativos flexíveis e significativos.	Cuida da rotina, do acolhimento e da segurança.	Sugere adequações espaciais e sensoriais.	Utiliza os espaços como contexto de oralidade e escuta.
Educação Especial / Inclusão	Contribui para adaptações culturalmente respeitosas.	Articula práticas inclusivas no currículo.	Média interações e apoia a participação das crianças.	Planeja e executa o AEE de forma pedagógica e intercultural.	Apoia comunicação alternativa sem substituir a língua materna.
Avaliação e Documentação Pedagógica	Contribui com sentidos culturais e narrativas comunitárias.	Registra processos por meio de relatórios, portfólios e narrativas.	Apoia observações do cotidiano.	Documenta avanços, necessidades e apoios, sem caráter clínico.	Contribui com registros linguísticos e narrativos.
Respeito aos Protocolos Culturais	Define limites, permissões e cuidados culturais.	Consulta a comunidade antes de planejar práticas sensíveis.	Respeita orientações culturais nas rotinas.	Garante inclusão sem violar protocolos culturais.	Orienta o uso adequado da língua e dos cantos.
Formação Continuada	Compartilha saberes tradicionais com a equipe.	Estuda marcos legais, infância e pedagogia intercultural.	Participa de formações e reflexões coletivas.	Atualiza-se sobre inclusão e acessibilidade intercultural.	Atualiza-se sobre políticas linguísticas e educação bilíngue.
Ética, Justiça Social e Combate ao Racismo	Afirma a identidade indígena e combate o apagamento cultural.	Combate racismo institucional e epistemicídio.	Promove respeito e pertencimento no cotidiano.	Garante equidade e dignidade às crianças PAEE.	Fortalece o orgulho linguístico e identitário.
Educação Infantil como Território de Encontros	Garante continuidade da memória e dos saberes ancestrais.	Integra saberes escolares e comunitários.	Sustenta o cotidiano como espaço educativo.	Assegura participação plena de todas as crianças.	Conecta língua, cultura e infância no currículo.

Por fim, para o DCMEIII a atuação docente deve ser integrada e complementar de todos os profissionais. Professor Indígena, Professor Pedagogo, Professor Auxiliar e de Apoio, Professor do AEE/AEEM e Professor de Língua Materna formam um coletivo pedagógico, responsável por garantir uma educação bilíngue, bicultural, inclusiva,

territorializada e socialmente referenciada, na qual a criança aprende com o corpo, com a língua, com a comunidade, com a natureza e com seus ancestrais.

24. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PAPEL NORMATIVO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DCMEIII

A estrutura organizacional dos profissionais da Educação Infantil, no âmbito do DCMEIII, constitui-se como uma rede colaborativa e corresponsável, organizada para assegurar às crianças de 0 a 5 anos o direito ao cuidado, à educação, à proteção, à participação e ao desenvolvimento integral**,** em contextos interculturais, indígenas, inclusivos e territorializados**.**

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), os DCNEI (BRASIL, 2010) e as diretrizes da Educação Escolar Indígena, a atuação na Educação Infantil requer equipes multiprofissionais, capazes de articular dimensões pedagógicas, culturais, organizacionais, afetivas e de cuidado, respeitando a diversidade étnica, linguística e as necessidades educacionais específicas das crianças.

24.1 Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica

Função normativa: garantir a organização, a condução e a qualidade social da Educação Infantil.

A gestão escolar e a coordenação pedagógica são responsáveis por assegurar a implementação do Projeto Político-Pedagógico, o alinhamento às normativas do sistema municipal de ensino e aos princípios da Educação Infantil Indígena e Intercultural. Cabe-lhes promover a gestão democrática, a formação continuada dos profissionais e o diálogo permanente com famílias, lideranças comunitárias e instâncias da rede de proteção.

No que se refere à Educação Especial, compete à gestão garantir a oferta e a articulação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando acessibilidade física, pedagógica, comunicacional e cultural, bem como a integração entre AEE, professores, profissionais de apoio e comunidade.

24.2 Docentes da Educação Infantil

Função normativa: planejar, mediar e avaliar as experiências educativas das crianças.

Os professores da Educação Infantil, com formação em Pedagogia ou Normal Superior, são responsáveis pela organização das práticas pedagógicas, fundamentadas nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes do currículo, conforme o DCN Educação Infantil (2009) e DCN Educação Escolar Indígena (2012). Sua atuação deve considerar os tempos da infância, o brincar, o movimento, a oralidade, a exploração do ambiente e a diversidade cultural e linguística.

Em contextos indígenas e interculturais, os docentes devem desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas ao território e à cultura da comunidade, atuando em parceria com o professor indígena e o professor de língua materna. No âmbito da Educação Especial, devem planejar suas ações em articulação com o AEE, garantindo a participação plena das crianças público-alvo da Educação Especial em todas as experiências educativas.

24.3 Profissionais de Apoio

Função normativa: apoiar o trabalho pedagógico e garantir a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Os profissionais de apoio integram a equipe pedagógica da Educação Infantil, colaborando na organização dos espaços, no acompanhamento das rotinas e na mediação das interações. Sua atuação é educativa, complementar e não substitutiva da docência, devendo respeitar os ritmos, as singularidades e os contextos culturais das crianças.

No campo da Educação Especial, os profissionais de apoio atuam em articulação com o professor regente e o AEE, contribuindo para a acessibilidade, a participação e a segurança das crianças, sem assumir funções terapêuticas ou clínicas.

24.4 Assistentes de Aluno

Função normativa: acompanhar e favorecer a participação cotidiana das crianças nas rotinas escolares.

Os assistentes de aluno atuam diretamente no acompanhamento das crianças nas rotinas de alimentação, higiene, repouso, deslocamento e participação nas atividades pedagógicas. Em contextos interculturais, sua atuação deve respeitar práticas culturais de cuidado, valores comunitários e orientações das famílias.

No âmbito da Educação Especial, os assistentes de aluno colaboram para a promoção da autonomia, da segurança e da acessibilidade das crianças público-alvo da Educação Especial, sempre em articulação com o professor regente e o AEE, sem substituição do trabalho pedagógico.

24.5 Banhistas

Função normativa: assegurar o cuidado corporal, a higiene e o bem-estar das crianças com dignidade e proteção.

Os banhistas exercem função essencial no cuidado diário das crianças, especialmente nas creches e na Educação Infantil em tempo integral. O momento do banho deve ser compreendido como espaço de cuidado, vínculo afetivo e aprendizagem, respeitando os valores culturais, os hábitos comunitários e a dignidade da criança.

Quando houver crianças público-alvo da Educação Especial, os banhistas devem atuar com orientação do AEE, assegurando acessibilidade, respeito às especificidades e proteção integral.

24.6 Cuidadores Infantis

Função normativa: apoiar o cuidado integral, o acolhimento e a segurança das crianças.

Os cuidadores infantis atuam no apoio às necessidades básicas das crianças, especialmente bebês, crianças pequenas e crianças com deficiência. Sua atuação deve integrar cuidado, afeto e intencionalidade educativa, evitando práticas assistencialistas e respeitando os princípios da Educação Infantil Indígena e Intercultural.

No contexto da Educação Especial, os cuidadores infantis colaboram com o AEE e com os docentes, garantindo que as necessidades específicas das crianças sejam atendidas com respeito, dignidade e sensibilidade cultural.

24.7 Equipe de Serviços Gerais e Apoio

Função normativa: garantir as condições materiais, sanitárias e organizacionais da instituição.

A equipe de serviços gerais, composta por merendeiras, agentes de limpeza, manutenção e secretários escolares, assegura o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil. Esses profissionais integram a comunidade educativa e devem atuar de forma articulada com a proposta pedagógica, respeitando práticas alimentares culturais, cuidados ambientais e princípios de acessibilidade.

24.8 Participação da Comunidade e Gestão Democrática

Função normativa: fortalecer a corresponsabilidade entre escola, famílias e comunidade.

O DCMEIII reconhece a participação das famílias, dos conselhos escolares, das lideranças comunitárias e dos saberes tradicionais como parte constitutiva da organização da Educação Infantil Indígena e Intercultural. O diálogo permanente com a comunidade fortalece práticas pedagógicas contextualizadas, promove interculturalidade viva e assegura que a instituição esteja alinhada ao território, à cultura e à realidade social das crianças.

No DCMEIII, a estrutura organizacional da Educação Infantil não se organiza por hierarquias rígidas, mas por uma rede integrada de funções normativamente definidas**,** na qual todas as atuações possuem dimensão pedagógica, ética, cultural e inclusiva**.** A articulação entre gestão, docência, profissionais de apoio, assistentes de aluno, banhistas, cuidadores infantis, equipe de serviços e comunidade garante a efetivação dos direitos das crianças, promovendo uma Educação Infantil indígena, intercultural, inclusiva, integral e comprometida com a dignidade da infância**.**

Quadro 24. Normativo – Estrutura Organizacional dos Profissionais Educação Infantil Indígena e Intercultural – DCMEIII

Função	Atribuições Gerais (DCMEIII)	Especificidades na Educação Infantil Indígena e Intercultural	Educação Especial / AEE – Integração
Gestão Escolar (Direção/Gestão)	Administrar a instituição; garantir execução do PP; articular políticas educacionais; promover gestão democrática.	Assegurar currículo intercultural, respeito aos protocolos culturais, calendário comunitário e participação das lideranças e famílias.	Garantir organização do AEE, acessibilidade física, comunicacional e pedagógica; assegurar articulação entre AEE, docentes e comunidade.
Coordenação Pedagógica	Acompanhar planejamento; promover formação continuada; garantir coerência curricular e avaliação qualitativa.	Orientar práticas pedagógicas contextualizadas ao território, à língua materna e às culturas locais.	Apoiar docentes na elaboração de práticas inclusivas; articular documentação pedagógica do AEE com a sala comum.
Professor(a) da Educação Infantil	Planejar e mediar experiências de aprendizagem; organizar ambientes; acompanhar o desenvolvimento das crianças.	Desenvolver práticas interculturais, bilíngues e territorializadas; valorizar brincadeiras, narrativas, rituais e saberes comunitários.	Planejar em parceria com o AEE; garantir participação das crianças PAEE nas brincadeiras e interações.
Professor(a) Indígena	Atuar como educador e mediador cultural; integrar saberes tradicionais ao cotidiano escolar.	Guardião da língua materna, da memória, do território, dos rituais, das práticas corporais e das narrativas ancestrais.	Orientar adaptações culturalmente sensíveis para crianças PAEE; colaborar com o AEE respeitando língua e identidade.
Professor(a) de Língua Materna	Promover oralidade, narrativas, cantos e práticas linguísticas da comunidade.	Fortalecer a língua originária como língua de pensamento, afeto e aprendizagem; apoiar o	Apoiar comunicação alternativa e acessível sem substituir a língua materna;

Função	Atribuições Gerais (DCMEIII)	Especificidades na Educação Infantil Indígena e Intercultural	Educação Especial / AEE – Integração
		bilinguismo.	atuar em conjunto com o AEE.
Professor(a) do AEE / SRM	Planejar e executar atendimento pedagógico complementar/suplementar; eliminar barreiras à aprendizagem.	Atuar de forma intercultural, respeitando cosmologias, língua materna, modos próprios de comunicação e aprendizagem.	Elaborar Plano de AEE Intercultural; orientar adaptações pedagógicas; registrar avanços de forma não clínica e não classificatória.
Professor Auxiliar e de Apoio	Apoiar rotinas, organização dos espaços e mediação das interações.	Atuar com sensibilidade cultural; respeitar ritmos da infância indígena e organização comunitária.	Apoiar participação das crianças PAEE nas atividades; utilizar recursos acessíveis indicados pelo AEE.
Assistente de Aluno	Acompanhar crianças nas rotinas de alimentação, higiene, repouso e deslocamento.	Respeitar práticas culturais de cuidado; atuar com postura ética e afetiva.	Apoiar autonomia e segurança das crianças PAEE, sem substituir o trabalho pedagógico.
Banhistas	Realizar cuidados de higiene e banho, garantindo bem-estar e segurança.	Respeitar hábitos culturais, valores simbólicos do corpo e orientações familiares/comunitárias.	Atuar com orientação do AEE quando necessário, garantindo dignidade e acessibilidade.
Cuidadores Infantis	Apoiar necessidades básicas, acolhimento e proteção das crianças.	Integrar cuidado e educação em consonância com os valores culturais do território.	Atuar de forma colaborativa com professores e AEE, respeitando singularidades e necessidades específicas.
Equipe de Serviços Gerais e Apoio	Garantir alimentação, limpeza, manutenção e organização administrativa.	Respeitar práticas alimentares, culturais e ambientais da comunidade.	Contribuir para ambientes acessíveis, seguros e acolhedores para todas as crianças.
Famílias e Comunidade	Participar da gestão democrática e do processo educativo.	Compartilhar saberes, histórias, rituais e práticas culturais; atuar como coeducadores.	Dialogar com a escola e o AEE sobre necessidades, apoios e estratégias inclusivas.

25. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS: ORGANIZAÇÃO, SAÚDE, HIGIENE E SEGURANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A estrutura organizacional das creches e pré-escolas, no âmbito do DCMEIII, constitui elemento fundamental para assegurar a qualidade do atendimento, a proteção integral e o desenvolvimento pleno das crianças de 0 a 5 anos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010).

Essa organização deve articular, de forma indissociável, educação, cuidado, saúde, higiene, segurança e bem-estar, compreendendo a instituição como espaço educativo, social e de proteção, articulados aos cuidados e educação, assegurando ambientes seguros, inclusivos e estimulantes. Para isso, a organização institucional precisa contemplar dimensões administrativas, pedagógicas e de apoio, de modo integrado.

No âmbito administrativo, o DCMEIII recomenda que a creche ou pré-escola necessita estar estruturada com equipe gestora que articula com a SEMECD a garantia do cumprimento das normas legais. A coordenação pedagógica atua de forma mais direta no planejamento curricular, no acompanhamento dos docentes e na formação continuada da equipe.

A dimensão pedagógica inclui professores regentes, auxiliares ou estagiários, que organizam os tempos, espaços e materiais, planejam as propostas educativas e acompanham o desenvolvimento de cada criança. O DCRR (2019) enfatiza que as interações e as brincadeiras devem estruturar o currículo, o que demanda uma equipe docente capaz de criar ambientes ricos em experiências e que respeitem a diversidade cultural.

Na esfera de apoio, a presença de profissionais como merendeiras, auxiliares de serviços gerais, secretários escolares e, quando necessário, agentes de saúde e de inclusão (intérpretes de Libras, cuidadores) garante o funcionamento integral da instituição e a segurança das crianças. Essa equipe amplia o cuidado, a higiene, a alimentação e a acessibilidade, reforçando a indissociabilidade entre educação e bem-estar.

É fundamental que a estrutura organizacional favoreça a participação da comunidade. Conselho escolar, associações de pais e mestres e reuniões periódicas aproximam famílias e profissionais, permitindo decisões democráticas e fortalecendo a identidade da instituição como espaço público e de construção coletiva.

Assim, o DCMEIII enfatiza que a organização das creches e pré-escolas deve ser compreendida não apenas como um organograma formal, mas como uma rede de relações que sustenta o trabalho pedagógico, garante os direitos de aprendizagem e promove uma infância plena de experiências significativas.

25.1 Espaços, mobiliários, equipamentos e materiais (creche e pré-escola)

Os espaços das creches e pré-escolas devem ser planejados para atender às especificidades das diferentes faixas etárias, garantindo segurança, acessibilidade, conforto e estímulo ao brincar e às interações. O DCMEIII orienta que o mobiliário seja adequado ao tamanho das crianças, estável, seguro e organizado de modo a favorecer autonomia.

Os materiais pedagógicos devem ser diversificados, acessíveis, culturalmente contextualizados e apropriados ao desenvolvimento infantil, incluindo brinquedos, livros, materiais de exploração sensorial e recursos naturais da comunidade.

Na fase creche, os espaços devem priorizar o cuidado, o acolhimento, o movimento livre e a exploração sensorial. Na pré-escola, os ambientes devem favorecer experiências mais complexas de interação, imaginação, linguagem, expressão corporal e artística, respeitando sempre os tempos da infância.

25.2 Vigilância em saúde nas unidades de Educação Infantil (tempo integral e/ou parcial)

A vigilância em saúde constitui responsabilidade institucional permanente, devendo integrar a rotina das unidades de Educação Infantil, tanto em tempo integral quanto parcial. O DCMEIII orienta que as creches e pré-escolas adotem protocolos de prevenção, monitoramento e cuidado, articulados com a rede de saúde, visando à proteção da saúde coletiva das crianças e dos profissionais.

Essa vigilância envolve a observação diária do estado geral das crianças, a identificação de sinais de adoecimento, o controle de ambientes, a orientação às famílias e a adoção de medidas preventivas, respeitando normas sanitárias e de biossegurança.

25.3 Saúde e higiene dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas

A saúde e a higiene das crianças devem ser tratadas como práticas educativas e de cuidado, realizadas com afeto, respeito, dignidade e intencionalidade pedagógica. O DCMEIII orienta que momentos de higiene como: banho, lavagem das mãos, escovação dental e troca de fraldas, sejam organizados de forma individualizada, respeitando os ritmos, as necessidades e os contextos culturais das crianças. Essas práticas contribuem para a construção de hábitos saudáveis, para o fortalecimento do vínculo entre adultos e crianças e para a promoção do bem-estar físico e emocional.

25.4 Saúde e higiene dos funcionários

A instituição deve assegurar condições adequadas de saúde e higiene para todos os profissionais, garantindo ambientes limpos, equipamentos de proteção quando necessários e orientações sobre práticas sanitárias. O cuidado com a saúde dos funcionários é condição essencial para a qualidade do atendimento e para a prevenção de riscos à saúde das crianças.

25.5 Limpeza da mamadeira, banheira e escova de dente

O DCMEIII estabelece que a limpeza e a higienização de utensílios de uso individual das crianças, como mamadeiras, banheiras e escovas de dente e devem seguir protocolos rigorosos de higiene. Esses materiais devem ser lavados, desinfetados e armazenados de forma adequada, garantindo segurança sanitária e evitando contaminações cruzadas.

25.6 Trocas de fraldas e higiene

As trocas de fraldas devem ocorrer em espaços próprios, limpos, organizados e seguros, com materiais adequados e de uso individual. O procedimento deve ser realizado com cuidado, respeito à intimidade da criança e observação de sua saúde, sendo também momento de interação, comunicação e acolhimento.

25.7 Administração de medicamentos nas unidades de Educação Infantil

O DCMEIII não recomenda a administração de medicamentos nas unidades de Educação Infantil, neste sentido deve ocorrer somente mediante prescrição médica e aplicado por profissionais da saúde e pela família, conforme normativas da Secretaria Municipal de Educação e orientações da vigilância sanitária. O DCMEIII orienta que esse procedimento seja realizado por profissional designado, com registro adequado, garantindo segurança, controle e responsabilidade institucional e ou pela família.

25.8 Organização administrativa, pedagógica e de apoio

No âmbito administrativo, as creches e pré-escolas devem contar com equipe gestora responsável pela articulação com a SEMECD, assegurando o cumprimento das normas legais e sanitárias. A coordenação pedagógica acompanha o planejamento curricular, o trabalho docente e a formação continuada da equipe.

A dimensão pedagógica envolve professores, auxiliares e estagiários, responsáveis pela organização das experiências educativas, fundamentadas nas interações e brincadeiras como eixos do currículo. A dimensão de apoio compreende profissionais de serviços gerais, merendeiras, secretários escolares e, quando necessário, agentes de saúde e inclusão, garantindo o funcionamento integral da instituição.

25.9 Participação da comunidade

O DCMEIII reafirma que a participação das famílias e da comunidade é parte constitutiva da organização das creches e pré-escolas. Conselhos escolares, reuniões e espaços de escuta fortalecem a gestão democrática, promovem corresponsabilidade e reforçam a identidade da instituição como espaço público e coletivo.

Quadro 25.1 – Estrutura Organizacional das Creches e Pré -Escolas

Dimensão / Indicador	Organização e Diretrizes
Espaços, mobiliários e materiais	Ambientes seguros, acessíveis e adequados às faixas etárias; mobiliário proporcional; materiais pedagógicos diversificados, culturais e seguros.
Vigilância em saúde	Protocolos de prevenção e monitoramento; articulação com a rede de saúde; observação diária das crianças; ações preventivas em tempo integral e parcial.
Saúde e higiene das crianças	Práticas educativas de cuidado: banho, lavagem das mãos, escovação dental e higiene corporal com respeito, afeto e intencionalidade pedagógica.
Saúde e higiene dos funcionários	Condições adequadas de trabalho; ambientes limpos; orientações sanitárias; prevenção de riscos à saúde coletiva.
Limpeza de utensílios	Higienização rigorosa de mamadeiras, banheiras e escovas de dente; uso individual; armazenamento adequado.
Trocas de fraldas	Espaços próprios, limpos e seguros; respeito à intimidade; observação da saúde; interação afetiva.
Administração de medicamentos	Somente com prescrição médica e autorização familiar; registro formal; profissional designado; cumprimento das normas sanitárias.
Organização administrativa	Gestão escolar articulada à SEMECD; cumprimento das normativas legais; garantia da qualidade do atendimento.
Organização pedagógica	Professores e auxiliares organizam experiências baseadas em interações e brincadeiras; acompanhamento do desenvolvimento infantil.
Equipe de apoio	Merendeiras, serviços gerais, secretaria e agentes de apoio asseguram funcionamento, alimentação, higiene e segurança.
Participação da comunidade	Conselhos escolares, reuniões e diálogo permanente com famílias fortalecem a gestão democrática e a identidade institucional.

No DCMEIII, a estrutura organizacional das creches e pré-escolas é compreendida como uma rede integrada de espaços, pessoas, cuidados e relações, que sustenta o trabalho pedagógico, protege a infância e garante os direitos de aprendizagem, saúde, bem-estar e

participação das crianças. Essa organização reafirma a Educação Infantil como etapa fundamental da educação básica e como espaço de cuidado, educação e dignidade.

26. ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE ATENDIMENTO AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE DE ENSINO

No âmbito do DCMEIII, a Estrutura Organizacional da Unidade de Educação Infantil compreende o conjunto de instâncias administrativas, pedagógicas e comunitárias responsáveis por garantir o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos, assegurando acesso, permanência, aprendizagem, participação e inclusão, proteção e desenvolvimento integral, respeitando os direitos das crianças, as especificidades territoriais, a diversidade cultural e os contextos sociais das comunidades atendidas.

Essa organização considera as especificidades territoriais, culturais e logísticas da rede municipal, especialmente nos contextos urbanos, indígenas, de fronteira e de difícil acesso.

A organização das unidades de Educação Infantil articula-se à Secretaria Municipal de Educação, por meio de planejamento, acompanhamento pedagógico, visitas técnicas, monitoramento do funcionamento escolar e execução de ações previstas no Plano de Ação da rede. As escolas e polos de atendimento são acompanhados de forma sistemática, respeitando cronogramas gerais de visitas, orientações pedagógicas e suporte técnico às equipes escolares.

A estrutura organizacional de atendimento compreende um conjunto articulado de unidades, profissionais, espaços, tempos, recursos e instâncias de gestão, que atuam de forma integrada para garantir uma Educação Infantil intercultural, inclusiva, equitativa e socialmente referenciada.

26.1 Organização das Unidades de Atendimento

As unidades escolares que ofertam Educação Infantil na rede de ensino podem organizar-se como creches, pré-escolas ou salas anexas a escolas de Ensino Fundamental, respeitando as normativas do sistema municipal e as características da comunidade. O atendimento é estruturado por faixa etária, conforme segue:

- Berçário: crianças de 0 a 1 ano;
- Maternal: crianças de 1 a 3 anos;
- Pré-escola: crianças de 4 a 5 anos.

Cada unidade deve contar com equipe pedagógica e administrativa responsável pela organização do atendimento, composta por coordenação pedagógica, professores/educadores infantis, auxiliares ou monitores de Educação Infantil e profissionais de apoio, conforme a

realidade da rede e a disponibilidade de serviços intersetoriais (saúde, assistência social e inclusão).

26.2 Carga Horária e Modalidade de Atendimento

O DCMEIII orienta que o atendimento às crianças possa ocorrer em tempo parcial ou tempo integral, garantindo a ampliação das oportunidades educativas, do cuidado e da proteção social. Na Educação Infantil em tempo integral, a organização da rotina deve assegurar equilíbrio entre brincadeiras, interações, cuidados, repouso, alimentação, exploração do ambiente, atividades culturais e experiências pedagógicas, respeitando os ritmos e as necessidades das crianças.

26.3 Escolas Sede – Áreas Urbanas

As escolas sedes localizadas em áreas urbanas foram criadas ou reconhecidas oficialmente por meio de Decretos da SEMECD, sendo consideradas unidades mais antigas da rede, implantadas a partir de reivindicações das comunidades locais. Essas escolas têm como prioridade o atendimento da Educação Infantil – 1º e 2º Períodos, podendo ampliar sua oferta conforme a demanda e a estrutura disponível.

A organização pedagógica dessas escolas é conduzida por professores responsáveis, que podem atuar individualmente ou em colaboração com outro docente, conforme o quantitativo de crianças matriculadas. O reconhecimento formal dessas unidades ocorre por meio de Decreto, quando se trata de escolas de grande porte, ou por Portaria, no caso de escolas de pequeno e médio porte.

Os professores responsáveis pelas escolas sedes assumem papel central na organização do trabalho pedagógico e administrativo, incluindo a escrituração escolar, a manutenção dos registros acadêmicos, o acompanhamento do calendário letivo e a articulação com as famílias e a comunidade. Esses profissionais contam com o apoio permanente da coordenação pedagógica, que acompanha, orienta e presta suporte técnico-pedagógico às atividades desenvolvidas.

26.4 Escolas nas Comunidades Indígenas e de Fronteira

Nas comunidades indígenas e de fronteira, a organização das unidades escolares respeita as especificidades culturais, territoriais, linguísticas e sociais dos povos atendidos. As

escolas nessas localidades surgem, majoritariamente, a partir de reivindicações comunitárias, sendo reconhecidas por Decretos ou Portarias, conforme os critérios legais da rede municipal.

Os professores responsáveis nessas escolas exercem funções ampliadas, atuando como articuladores do processo educativo, do calendário escolar e da relação entre escola e comunidade. Sua atuação envolve o planejamento pedagógico contextualizado, a inserção das dinâmicas culturais locais e regionais, a organização da documentação escolar e o acompanhamento do ano letivo.

O funcionamento das escolas ocorre, em geral, de segunda a sexta-feira, com planejamento orientado pelos Campos de Experiência, conforme os Planos de Ensino Anual e Quinzenal elaborados pela SEMECD. As atividades pedagógicas integram práticas culturais, saberes tradicionais, eventos comunitários e datas comemorativas já consolidadas como parte da rotina local.

26.5 Salas Anexas

As salas anexas constituem uma estratégia fundamental de garantia do direito à educação em territórios de difícil acesso, especialmente em comunidades indígenas e de fronteira. Essas unidades surgem a partir de demandas comunitárias e, em muitos casos, encontram-se em processo de reconhecimento formal ou são vinculadas administrativamente a uma escola sede já reconhecida por Decreto.

As estruturas físicas das salas anexas, em sua maioria, são construídas ou cedidas pela própria comunidade, utilizando espaços comunitários como barracões, igrejas, postos de saúde, malocas ou residências adaptadas. O atendimento nessas unidades apresenta características multisseriadas, abrangendo a Educação Infantil (1º e 2º Períodos) e, em alguns casos, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os professores responsáveis pelas salas anexas, mesmo sem reconhecimento formal por Decreto ou Portaria individual, desempenham papel essencial no funcionamento escolar, sendo responsáveis pelo planejamento pedagógico, organização da escrituração escolar, elaboração de relatórios e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem. O principal suporte técnico-pedagógico desses docentes é realizado pela coordenação pedagógica da rede, que acompanha e orienta as ações desenvolvidas.

As documentações das salas anexas (relatórios, rendimentos, registros avaliativos) são arquivadas junto à pasta da escola sede à qual estão vinculadas. Ressalta-se que muitas dessas salas não atingem o quantitativo mínimo de estudantes previsto na legislação vigente, como a

Lei nº 4.731/2012, que estabelece até 25 alunos na pré-escola, o que reforça a necessidade de soluções pedagógicas flexíveis e territorializadas.

26.6 Organização do Atendimento no Polo Área de Voo

As salas anexas do Polo Área de Voo foram implantadas em resposta às dificuldades de acesso escolar enfrentadas pelas crianças, especialmente por motivos:

- Terrestres, em razão da ausência de transporte adequado;
- Fluviais, devido à inexistência de embarcações seguras para o deslocamento dos estudantes.

Atualmente, na região da Serra do Sol, a rede conta com 09 escolas, sendo 07 reconhecidas por Decreto e 02 salas anexas, conforme a seguir:

Quadro 26. Salas Anexas

Nº	Escola	Situação	Comunidade
01	E.M.I. Pukkenank Kak Pirakom	Decreto	Manalaí
02	E.M.I. Maikari Ingaricó	Decreto	Pipi do Manalai
03	E.M.I. Amooko Peri Ingaricó	Decreto	Área Única
04	E.M.I. Ozéias Ingaricó	Decreto	Mapaé
05	E.M.I. Eupurum Isantam Ingaricó	Decreto	Serra do Sol
06	E.M.I. Romualdo Messias	Anexa	Pamak
07	E.M.I. Kko Makirina	Anexa	Marasuepai
08	E.M.I. Amooko Antônio Ingaricó	Decreto	Kumaipá
09	E.M.I. Ko’ko Nelza Jones Ingaricó	Decreto	Euwendei

O acompanhamento pedagógico no Polo Área de Voo ocorre por meio de escutas sistemáticas dos professores, identificação das principais dificuldades (planejamento, registros, relatórios, organização dos diários, elaboração de atividades) e construção de ações conjuntas com a SEMECD. Nessas visitas, a equipe técnica pode ser ampliada com representantes das áreas de cultura, esporte, busca ativa e outros setores, fortalecendo a atuação intersetorial.

No DCMEIII, a estrutura organizacional de atendimento às crianças na Educação Infantil é compreendida como uma rede integrada de unidades, profissionais, espaços, tempos

e recursos, orientada pela garantia dos direitos das crianças, pela valorização da diversidade cultural e pela promoção da inclusão.

Essa organização fortalece a Educação Infantil como espaço de cuidado, aprendizagem, participação e construção de identidades, assegurando uma infância plena, digna e socialmente referenciada.

27. INFRAESTRUTURA DAS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: CRECHES E PRÉ-ESCOLAS NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL E INDÍGENA – DCMEIII

A infraestrutura das unidades de Educação Infantil: creches e pré-escolas, no âmbito do DCMEIII deve ser planejada e organizada para garantir segurança, acessibilidade, acolhimento, bem-estar e desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos, respeitando os princípios da interculturalidade, da educação indígena, da territorialidade e do direito à infância.

Os espaços físicos não se configuram apenas como suporte arquitetônico, mas como ambientes pedagógicos vivos, que expressam valores culturais, modos de vida e concepções de infância próprias de cada comunidade. A estrutura física das unidades de Educação Infantil deve assegurar condições adequadas de segurança, conforto e acessibilidade, contemplando:

- Salas amplas, ventiladas, iluminadas e organizadas por faixa etária;
- Áreas externas para brincadeiras, movimento e contato com a natureza;
- Materiais pedagógicos variados, adequados ao desenvolvimento infantil;
- Recursos de acessibilidade e inclusão, como materiais sensoriais, jogos adaptados, painéis visuais, comunicação alternativa e mobiliário acessível.

Esses recursos devem favorecer a participação de todas as crianças, incluindo aquelas público-alvo da Educação Especial, respeitando suas singularidades e potencialidades.

27.1 Princípios Gerais da Infraestrutura Intercultural e Indígena

As unidades de Educação Infantil devem observar os seguintes princípios estruturantes:

- Respeito ao território: integração da edificação ao ambiente natural e cultural da comunidade;
- Valorização dos saberes tradicionais: uso de materiais, formas construtivas e organizações espaciais culturalmente significativas;
- Acessibilidade universal: garantia de circulação segura e participação plena de todas as crianças, inclusive as público-alvo da Educação Especial;

- Flexibilidade e multifuncionalidade: espaços adaptáveis às práticas pedagógicas, culturais e comunitárias;
- Sustentabilidade: uso de materiais locais, ventilação natural, iluminação adequada e cuidado ambiental.

27.2 Salas de Referência (Creche e Pré-Escola)

As salas de referência devem ser amplas, arejadas e iluminadas naturalmente, com ventilação cruzada, proteção térmica e acústica. O mobiliário deve ser proporcional à estatura das crianças, seguro, de fácil manuseio e organizado de modo a favorecer autonomia, circulação livre e interações.

Especificações técnicas interculturais:

- Uso de esteiras, bancos baixos, mesas coletivas e tapetes naturais, conforme os costumes locais;
- Organização do espaço em cantos pedagógicos (brincar simbólico, leitura, artes, movimento);
- Materiais pedagógicos acessíveis, incluindo brinquedos confeccionados com elementos naturais (sementes, fibras, madeira);
- Painéis visuais com grafismos, narrativas, registros das crianças e da comunidade.

27.3 Espaços Externos e Relação com a Natureza

As áreas externas são parte constitutiva do currículo da Educação Infantil indígena e intercultural. Devem possibilitar:

- Brincadeiras livres e dirigidas;
- Exploração sensorial do território;
- Contato com terra, água, árvores, sementes e elementos naturais;
- Realização de rituais, cantos, danças e práticas corporais tradicionais, quando culturalmente autorizadas.

Especificações técnicas:

- Solo seguro (terra batida, areia, grama);

- Sombreamento natural (árvores, palhas, coberturas leves);
- Trilhas curtas, troncos, pedras grandes e elementos naturais para equilíbrio e movimento;
- Cercamento adequado para segurança das crianças.

27.4 Espaços de Higiene, Alimentação e Cuidado

Os espaços de higiene devem ser organizados de forma a garantir dignidade, privacidade e segurança, respeitando hábitos culturais de cuidado com o corpo.

Especificações técnicas:

- Banheiros e pias em altura adequada às crianças;
- Espaço específico para troca de fraldas, com bancada segura e materiais de uso individual;
- Banheiras ou áreas de banho adaptadas às práticas culturais da comunidade;
- Cozinha e refeitório integrados às práticas alimentares tradicionais, sempre que possível, valorizando alimentos locais.

27.5 O Espaço do Redário como Ambiente Educativo Pedagógico

O ambiente educativo é compreendido como elemento curricular fundamental, devendo ser organizado de forma intencional para promover interações, brincadeiras, autonomia, pertencimento e aprendizagem.

Os espaços devem ser acolhedores, seguros, acessíveis e culturalmente contextualizados, possibilitando experiências diversificadas que considerem a infância indígena, intercultural e a pluralidade de modos de viver e aprender.

O redário constitui espaço fundamental nas unidades de Educação Infantil intercultural e indígena, sendo reconhecido pelo o DCMEIII como ambiente pedagógico, cultural e de cuidado.

Funções do redário:

- Repouso e relaxamento;
- Acolhimento emocional e segurança afetiva;
- Escuta de histórias, cantos e narrativas tradicionais;
- Observação, contemplação e autorregulação das crianças.

Especificações técnicas do redário:

- Área coberta, ventilada e sombreada;
- Redes fixadas com segurança, respeitando distância adequada entre elas;
- Altura das redes compatível com a faixa etária;
- Uso de redes tradicionais da comunidade, quando possível;
- Piso limpo, antiderrapante e confortável;
- Iluminação suave e ambiente silencioso ou com sons naturais;
- Acesso garantido a crianças com mobilidade reduzida, com adaptações necessárias.

O redário não deve ser entendido apenas como espaço de descanso, mas como território de aprendizagem, onde o corpo, a cultura e o afeto se encontram.

27.6 Inclusão, Diversidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A estrutura organizacional do atendimento deve assegurar práticas inclusivas que contemplem:

- Crianças público-alvo da Educação Especial, garantindo acessibilidade, recursos pedagógicos adaptados e articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Crianças de diferentes culturas, povos e territórios, valorizando línguas maternas, saberes tradicionais e práticas interculturais;
- Crianças em situação de vulnerabilidade social, assegurando proteção, equidade e atenção integral.

O AEE deve atuar de forma complementar e articulada ao trabalho da sala comum, respeitando os contextos culturais e territoriais, sem caráter clínico ou excludente. A infraestrutura deve assegurar acessibilidade arquitetônica, sensorial e comunicacional, garantindo:

- Rampas e caminhos acessíveis;
- Espaços amplos para circulação de cadeiras de rodas;

- Materiais táteis, visuais e sensoriais;
- Organização do ambiente com previsibilidade e segurança;
- Adaptações respeitosas às práticas culturais e à identidade das crianças.

27.7 Espaços de Uso Comunitário

As unidades podem contar com espaços compartilhados com a comunidade, como:

- Malocas, barracões ou casas comunitárias;
- Áreas para reuniões, festas tradicionais e oficinas com anciãos;
- Ambientes destinados à transmissão de saberes, artesanato, música e cultura corporal.

Esses espaços reforçam a escola como território coletivo, integrado à vida comunitária.

27.8 Gestão e Coordenação do Atendimento

A gestão do atendimento às crianças ocorre em diferentes níveis, de forma articulada:

- Nível municipal: a Secretaria Municipal de Educação é responsável pela definição das políticas educacionais, pela gestão administrativa e financeira, pela formação continuada dos profissionais e pela avaliação do sistema de ensino;
- Nível escolar: a coordenação pedagógica e a equipe docente planejam, executam, acompanham e registram as práticas pedagógicas, garantindo coerência curricular e acompanhamento individualizado das crianças;
- Participação comunitária: conselhos escolares, associações de pais e mestres e demais instâncias de participação fortalecem a gestão democrática e o diálogo com a comunidade.

27.9 A Escuta Comunitária na Definição da Infraestrutura Arquitetônica

No âmbito do DCMEIII, a definição, a construção, a adaptação e a manutenção da infraestrutura arquitetônica das unidades de Educação Infantil: creches e pré-escolas em territórios indígenas devem ser orientadas por processos sistemáticos de escuta comunitária,

respeitando os preceitos culturais, espirituais, territoriais e organizativos dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó.

A escuta comunitária constitui-se como princípio ético, político e pedagógico, assegurando que os espaços escolares reflitam os modos próprios de viver, cuidar e educar as crianças em cada povo.

A escuta comunitária deve envolver:

- Lideranças tradicionais, anciãos e anciãs;
- Famílias, mães, pais e cuidadores;
- Professores indígenas, professores pedagogos e equipe do AEE;
- Representantes da juventude e, quando possível, as próprias crianças, por meio de observação e registros sensíveis;
- Preceitos Culturais dos Povos na Organização Arquitetônica;
- Valorização de espaços amplos e circulares, que favoreçam a convivência, a oralidade e as rodas de cantos;
- Integração entre espaço interno e externo, respeitando a relação com a terra, o vento e o sol;
- Uso de redários coletivos como espaços de descanso, conversa e transmissão de histórias;
- Atenção à orientação dos espaços em relação aos pontos cardeais, conforme os saberes tradicionais.
- Respeito aos espaços de silêncio, contemplação e escuta, importantes para a formação das crianças;
- Valorização do contato direto com a natureza, trilhas, roças e áreas de cultivo simbólico;
- Organização de ambientes que favoreçam o aprendizado pela observação, pela imitação e pela experiência corporal;
- Cuidado com os limites simbólicos entre espaços de uso cotidiano e espaços de significado espiritual;
- Reconhecimento da forte relação com o território serrano, com a água, as pedras e os caminhos;
- Criação de espaços abertos para caminhadas, danças e práticas corporais tradicionais;
- Atenção às formas construtivas resistentes ao clima e às condições geográficas;

- Respeito aos protocolos culturais relacionados a rituais, cantos e narrativas específicas.

Esse processo garante que as decisões arquitetônicas não sejam impostas externamente, mas construídas coletivamente, evitando soluções padronizadas que desconsiderem as cosmologias, os rituais, as práticas corporais e os valores simbólicos dos povos. A partir da escuta comunitária, a infraestrutura das unidades de Educação Infantil deve:

- Definir a localização das salas, do redário, da cozinha e dos espaços externos conforme os usos culturais;
- Escolher materiais construtivos locais, sempre que possível;
- Organizar os espaços de repouso e cuidado respeitando práticas tradicionais;
- Assegurar que o ambiente escolar não se configure como ruptura com a vida comunitária, mas como extensão do território.

A escuta comunitária também deve orientar as decisões relacionadas à acessibilidade, garantindo que as adaptações necessárias para crianças público-alvo da Educação Especial:

- Sejam culturalmente sensíveis;
- Não violem símbolos, rituais ou usos tradicionais do espaço;
- Sejam compreendidas e acolhidas pela comunidade;
- Promovam participação, autonomia e dignidade das crianças.

O diálogo entre comunidade, professores indígenas, professores pedagogos e AEE é fundamental para a construção de soluções acessíveis que respeitem a identidade cultural.

A escuta comunitária é condição indispensável para a organização da infraestrutura arquitetônica das unidades de Educação Infantil em territórios indígenas Macuxi, Patamona e Ingarikó. Ao reconhecer a comunidade como sujeito ativo na definição dos espaços escolares, o currículo reafirma que a arquitetura educa, comunica valores e sustenta práticas pedagógicas interculturais.

Essa organização territorializada fortalece a Educação Infantil como espaço de cuidado, aprendizagem, pertencimento e dignidade, em consonância com os princípios do DCMEIII.

No DCMEIII, a infraestrutura das creches e pré-escolas interculturais e indígenas deve ser concebida como expressão material do currículo, respeitando a infância, o território, a cultura e os modos próprios de viver e aprender.

A valorização de espaços como o redário, os ambientes externos e as áreas comunitárias reafirmam a Educação Infantil como lugar de pertencimento, cuidado, aprendizagem e dignidade, garantindo às crianças o direito de crescer em diálogo com sua cultura, sua comunidade.

Assim, creches e pré-escolas tornam-se territórios de pertencimento, nos quais as crianças aprendem e se desenvolvem em diálogo com sua cultura, sua língua, sua espiritualidade e seu território.

Quadro 27 – Estrutura Organizacional de Atendimento às crianças na Educação Infantil na Rede de Ensino – DCMEIII

Dimensão	Organização e Orientações
Unidades de Atendimento	Creches, pré-escolas ou salas anexas ao Ensino Fundamental, organizadas por faixa etária (berçário, maternal e pré-escola).
Faixa Etária Atendida	0–1 ano (Berçário); 1–3 anos (Maternal); 4–5 anos (Pré-escola).
Equipe Escolar	Coordenação pedagógica; professores/educadores infantis; auxiliares/monitores; profissionais de apoio conforme a rede.
Carga Horária	Atendimento em tempo parcial ou integral, com organização equilibrada de cuidado, brincadeira e aprendizagem.
Ambiente Educativo	Espaços acolhedores, seguros, acessíveis e culturalmente contextualizados; o ambiente como elemento curricular.
Estrutura Física	Salas adequadas, áreas externas, mobiliário proporcional, recursos pedagógicos e materiais de exploração.
Recursos de Inclusão	Jogos adaptados, materiais sensoriais, painéis visuais, comunicação alternativa e acessibilidade arquitetônica.
Gestão Municipal	Secretaria Municipal de Educação: política educacional, gestão de recursos, formação docente e avaliação.
Gestão Escolar	Coordenação pedagógica e equipe docente: planejamento, execução, registros e acompanhamento das crianças.
Participação Comunitária	Conselhos escolares, associações de pais e mestres e diálogo permanente com a comunidade.
Inclusão e AEE	Atendimento Educacional Especializado articulado à sala comum, com práticas pedagógicas inclusivas e interculturais.
Crianças	Sujeitos de direitos, organizadas por faixa etária, participantes de todas as atividades de forma inclusiva.
Recursos e Espaços	Suporte físico, pedagógico e cultural para brincadeiras, interações, aprendizagens e desenvolvimento integral.

28. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui um momento significativo, sensível e decisivo na trajetória das crianças, de suas famílias e das comunidades. No contexto do DCMEIII, essa transição deve ser compreendida não como uma ruptura brusca entre etapas, mas como um processo gradual, contínuo e cuidadoso, que respeita os tempos da infância, as identidades culturais e os modos próprios de aprender dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó.

Trata-se de um período marcado por novas experiências, expectativas e desafios, que exige práticas pedagógicas pautadas no acolhimento, na escuta, no respeito à diversidade cultural e na garantia dos direitos das crianças. A interculturalidade, nesse processo, não é um elemento complementar, mas um princípio estruturante que orienta as relações, as escolhas pedagógicas e a organização institucional.

28.1 Acolhimento e Respeito à Identidade Cultural

Para os povos indígenas, a criança é reconhecida como sujeito pertencente a uma história, a uma família, a um território e a uma coletividade. Assim, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve assegurar a continuidade do pertencimento cultural, evitando práticas que desconsiderem a identidade das crianças ou imponham modelos escolares distantes de suas realidades. O acolhimento deve contemplar:

- A valorização da língua materna como língua de pensamento, afeto e comunicação;
- A presença de cantos, histórias, narrativas, brincadeiras e práticas corporais tradicionais;
- O reconhecimento dos vínculos comunitários como parte do processo educativo.

Nesse sentido, a escola precisa se organizar como um espaço onde a criança se reconheça, se sinta segura e respeitada, fortalecendo sua autoestima e sua identidade étnica.

28.2 Adaptação Gradual, Sensível e Individualizada

Cada criança vivencia a transição de maneira singular. No DCMEIII, reconhece-se que os ritmos de aprendizagem e adaptação não são homogêneos, devendo ser respeitados

conforme as experiências de vida, o contexto cultural e o desenvolvimento de cada criança. A adaptação para o Ensino Fundamental deve ocorrer de forma progressiva, considerando:

- Momentos de familiarização com os novos espaços, tempos e rotinas;
- Aproximação gradual com novos professores e colegas;
- Continuidade de práticas lúdicas, do brincar e do aprender com o corpo;
- Escuta atenta às manifestações emocionais das crianças.

Nas culturas dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó, aprender envolve observar, imitar, participar e experienciar. Por isso, a transição não pode ser marcada pela antecipação de conteúdo ou pela aceleração do processo escolar, mas pela construção de sentidos.

28.3 Comunicação e Parceria com as Famílias e a Comunidade

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não envolve apenas a criança, mas toda a rede de relações comunitárias que a cerca. As famílias e as lideranças comunitárias ocupam papel central nesse processo, sendo Coeducadoras e guardiãs dos saberes, valores e práticas culturais. A escola deve promover:

- Diálogo permanente com as famílias sobre expectativas, receios e necessidades;
- Reuniões, rodas de conversa e momentos de escuta comunitária;
- Construção coletiva de estratégias de acolhimento e adaptação;
- Respeito às decisões e orientações culturais da comunidade.

A interculturalidade se efetiva quando há relação horizontal entre escola e comunidade, fortalecendo vínculos de confiança e corresponsabilidade.

28.4 Continuidade do Brincar, do Movimento e da Exploração

O brincar é um direito da criança e permanece central também na transição para o Ensino Fundamental. No DCMEIII, defende-se que o ingresso nessa nova etapa não deve significar a supressão do brincar, do movimento, da curiosidade e da exploração do território. Para os povos indígenas, as brincadeiras tradicionais, o contato com a natureza, os jogos corporais e a convivência comunitária são formas legítimas de aprendizagem. Assim, a escola deve:

- Garantir tempos e espaços para o brincar livre e orientado;
- Valorizar brincadeiras tradicionais e jogos do território;
- Promover atividades que integrem corpo, linguagem, arte e natureza;
- Evitar práticas escolarizantes precoces e mecanicistas.

Essa continuidade assegura que a criança transite entre etapas sem perder o sentido da infância.

28.5 Observação, Acompanhamento e Avaliação Processual

A transição deve ser acompanhada por processos de observação sensível, registros pedagógicos e avaliação qualitativa, sem caráter classificatório ou excludente. O foco da avaliação está em compreender como a criança:

- Se relaciona com os novos espaços e pessoas;
- Expressa emoções, medos e interesses;
- Participa das atividades e interações;
- Utiliza a língua materna e o português, quando presente;
- Constrói autonomia e pertencimento.

A observação contínua permite ajustar práticas pedagógicas, respeitar singularidades e fortalecer o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com os princípios da Educação Infantil e da Educação Escolar Indígena. No DCMEIII, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na perspectiva Macuxi, Patamona, Ingarikó e intercultural, é concebida como um processo humano, cultural e pedagógico, que deve ser conduzido com sensibilidade, respeito e compromisso ético.

Ao valorizar a identidade das crianças, respeitar seus ritmos, envolver as famílias, garantir a continuidade do brincar e adotar práticas avaliativas formativas, a escola contribui para que essa etapa seja vivida como uma experiência positiva, segura e significativa.

Construir uma transição intercultural é afirmar que aprender não significa abandonar a infância, mas ampliar horizontes sem romper com as raízes. Assim, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se articulam como partes de um mesmo percurso formativo, no qual cada criança do município de Uiramutã possa crescer com dignidade, pertencimento, orgulho de sua cultura e abertura para dialogar com o mundo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo. 1989.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Marta. Crianças indígenas: diversidade e direitos. In: BRASIL. Diversidade na infância: perspectivas para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. O cotidiano da Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). Psicologia social do racismo. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-57.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Manual de Educação Infantil: da prática à teoria. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 13.257/2016. Marco Legal da Primeira Infância.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 16 de julho de 2021. Institui a Política Nacional de Qualidade do Ar (PNQA) e o Programa Nacional de Controle da Qualidade do Ar (Pronar). *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 133, p. 5, 19 jul. 2021*. Disponível em: [www.planalto.gov.br...].

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a inclusão da temática história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 2003: Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define a condição de refugiado e dispõe sobre a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Lei nº 13.445, de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13445.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.

BRASIL. Lei Federal. Decreto Nº 7.611, DE 17 de novembro de2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html>.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: desafios e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. F. (2016). Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos De Pesquisa*, *46*(161), 802–820. Recuperado de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455

CARNEIRO, Sueli. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, William A. Sociologia da Infância: teoria, pesquisa e prática. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COHN, C. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

FLEER, Marilyn. Brincar e aprender na primeira infância. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural: mediações pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. 1978.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*. 2017.

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. 175 p.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Ingarikó. São Paulo: ISA, 2022. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Ingarik%C3%B3.

JECUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko M. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 2007.

KOPENAWA, Dário. A escola e a terra. In: OLIVEIRA, João Pacheco; PANTOJA, Selma (Orgs.). *Educação escolar indígena: autonomia ou tutelamento?* Brasília: MEC/MPI, 2015.

KRAMER, Sonia. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14 pgs., 2007.

KRAMER, S. (org.). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação*. 1997.

LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LUCIANO BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: entre direitos e práticas. Brasília: MEC, 2019.
LUCIANO BANIWA, G. L. (2014). Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, (12), 127–146. https://doi.org/10.20435/tellus.v0i12.136

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? 2003.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

NASCIMENTO, Eliane Potiguara do. A infância indígena no Brasil: uma perspectiva de direitos e afetos. In: BRASIL. Primeira Infância Indígena: saberes e cuidados. Brasília: MEC/UNESCO, 2019.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Z. M. R. Campos de experiência: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Santillana, 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais. Genebra, 27 de junho de 1989. Disponível em: https://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169.
ONU. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York: ONU, 1989.

PANTOJA, Selma; OLIVEIRA, João Pacheco de. Educação escolar indígena: autonomia ou tutelamento? Brasília: MEC/MPI, 2010.

RINALDI, C. Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender. Porto Alegre: Penso, 2012.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (SEED). Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Boa Vista: SEED, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Sociologia da infância: correntes e confluências*. Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 19-34, 2005.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração*. 1998.

SCHNEIDER, M. C. O Protagonismo Infantil e as Estratégias de Ensino que o favorecem em uma turma da Educação Infantil. 2015.80.f. (Dissertação Mestrado). UNIVATES, Lajeado:
2015.

SILVA, Danilo. Educação e Infância no Território Macuxi. Entrevista concedida ao Instituto Socioambiental, 2020.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris, 2001.

XAKRIABÁ, Célia. A escola que queremos: vozes indígenas em defesa da educação com identidade. São Paulo: Azougue, 2019.

Vol. 02 – Organizador Curricular

SUMÁRIO[2]

APRESENTAÇÃO. 330

2. CAMPO DE EXPERIÊNCIA CORPO GESTO E MOVIMENTO. 333
2.1 Contextualização 333
2.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Corpo, Gestos..... e Movimentos. 336
2.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII 337
2.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Corpo, Gestos, Movimento, Linguagens e Interações. 339

3. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO. 371
3.1 Contextualização. 371
3.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. 372
3.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII. 372
3.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. 377

4. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS. 407
4.1 Contextualização. 407
4.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Traços, Sons, Cores e Formas. 408
4.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII. 409
4.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Traços, Sons, Cores e Formas. 411

5. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS EU, O OUTRO E NÓS 430
5.1 Contextualização. 430
5.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Eu, o Outro e Nós. 432
5.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII. 433
5.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Eu, o Outro e Nós .. 434

6. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPO, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES 459
6.1 Contextualização. 459
6.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. 461
6.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII. 461
6.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações. 464

[2] Os Quadros do Organizador Curricular foram revisados com auxílio de um software de IA (ChatGPT 5.2,2025) e o texto final foi revisado para clareza e correção ortográfica com o auxílio dos softwares de IA (Justdone AI, 2025; Quillbot Premmiun,2025).

7. CAMPOS DAS LÍNGUAS ORIGINÁRIAS E DE FRONTEIRAS 503
7.1 Contexto das línguas originárias em territórios de fronteira.....503
7.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Línguas Originárias e de Fronteira.....506
7.3 Ensino de Língua Materna na Educação Infantil *(Ingarikó, Macuxi, Patamona, Warao, Espanhol e Inglês)* 507
1º BLOCO – A língua no cotidiano da criança e na vida comunitária.....507
2º BLOCO – A criança, o brincar e a aprendizagem da língua de 0 a 6 anos.....507
3º BLOCO – A língua materna no currículo e o papel do professor.....508
4º BLOCO – Comunidades, famílias e benefícios do ensino da língua.....509
5º BLOCO – Direitos e deveres da família e da escola. 509
6º BLOCO – Orientações para o PPI das creches e pré-escolas. 509
7º BLOCO – Sugestões de atividades para o ensino da língua materna.....510
7.4 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII.....510
7.5 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Línguas Originárias e de Fronteiras.....512

REFERÊNCIAS.....521

APRESENTAÇÃO

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Essa relação entre cuidar e educar exige atenção aos momentos que permeiam o cotidiano da Educação Infantil, ricos de vivências e experiências. O professor precisa, nesse contexto, "refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (BRASIL, 2017, p. 36).

Atendendo os marcos normativos para a Educação Infantil, apresenta-se a necessidade da elaboração de um documento de orientação às instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica, incorporando as determinações legais do documento normativo e respeitando as características étnicas, estéticas, culturais, sociais, linguísticas, políticas sob a ótica da interculturalidade dos povos indígenas, não indígenas e migrantes do município do Uiramutã.

Art. 3º - O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Resolução 05/09 – CNE/CEB).

Ao que se refere aos princípios da Educação Infantil no contexto da Educação Escolar Indígena, o Art. 3º Constituem objetivos Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a

manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político pedagógicos e nos calendários escolares.

Balizado por estas premissas o organizador curricular do Documento Curricular Municipal da Educação Infantil Intercultural e Indígena tem como base o PNE - 2014/2024, PME – Uiramutã - 2015/2025, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, Referencial Curricular da Educação Infantil, Referencial Curricular da Educação Escolar Indígena, Base Nacional Comum Curricular- BNCC, Documento Curricular da Educação Infantil de Roraima e Política Nacional e Municipal da Primeira Infância.

De acordo com as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil), em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

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

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes seis direitos de aprendizagem: Direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil por campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.

A proposta de organização curricular compõe a sequência do Documento Curricular Municipal da Educação Infantil Intercultural e Indígena, está composta pelos cinco campos de experiências e língua originária dos povos Macuxi, Patamona e Ingaricó correspondente às turmas de creche e pré-escola, organizadas nas faixas etárias bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. O detalhamento por idades busca contribuir com o trabalho do professor independente da organização de turmas adotada pela rede de ensino ou instituição.

Para campo de experiências, identificados com o código original e em negrito, em seguida aparecem os objetos do conhecimento, as expectativas de aprendizagem e orientações didáticas, por meio de objetivos correlacionados e específicos.

Para o componente curricular de língua originária foram criados objetivos de aprendizagem em que foram criados os códigos de identificação local, original e em negrito para a promoção e circulação da língua materna – ancestral dos povos Macuxi, Patamona e Ingaricó, em seguida aparecem os objetos do conhecimento, as expectativas de aprendizagem e orientações didáticas, por meio de objetivos correlacionados e específicos.

O organizador Curricular apresenta os objetos do conhecimento a serem elencados e explorado ao longo do período letivo. Considerando que as crianças possuem ritmos de aprendizagem muito diferentes uns dos outros, as gradações das complexidades devem acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

No quadro do organizador curricular, a opção foi por identificar os saberes e conhecimentos a serem trabalhados relacionando-os aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Conforme expresso anteriormente, essa opção busca garantir o direito da criança ao conhecimento sistematizado, enfatizando a intencionalidade no planejamento docente.

2. CAMPO DE EXPERIÊNCIA CORPO GESTO E MOVIMENTO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Na primeira infância, o corpo constitui-se como o principal instrumento de expressão, comunicação e relação da criança com o mundo, sendo suporte fundamental para o desenvolvimento emocional, cognitivo, social e cultural. Por meio do corpo, a criança constrói vínculos afetivos, explora o ambiente, comunica desejos e emoções, produz sentidos e elabora conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o território em que vive. Nesse sentido, o organizador curricular Corpo, Gestos e Movimento destaca experiências que reconhecem o corpo como linguagem primordial da infância, utilizada desde muito cedo para orientar as crianças em sua relação com o mundo.

O corpo não expressa apenas aspectos físicos e biológicos, mas carrega marcas sociais, culturais e históricas que constituem a identidade de cada criança. As experiências corporais são atravessadas por dimensões como pertencimento étnico-racial, gênero, classe social, religiosidade, língua e formas próprias de viver a infância. Assim, o corpo revela a singularidade de cada criança e, ao mesmo tempo, sua identidade coletiva, construída nas relações sociais e culturais que estabelece desde os primeiros anos de vida.

Desde bebês, as crianças exploram o mundo por meio dos sentidos, do olhar, do tato, da audição, do olfato, do paladar, das sensações corporais, das posturas, das mímicas, dos gestos e dos movimentos, sejam eles impulsivos ou progressivamente coordenados. É por meio dessas experiências que as crianças se expressam, brincam, interagem e produzem conhecimentos, construindo significados sobre o universo social e cultural. As brincadeiras corporais, a música, a dança, o teatro, o faz de conta e as expressões gestuais constituem linguagens que se entrelaçam ao corpo, às emoções e à oralidade, ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizagem.

Na Educação Infantil, o corpo de bebês e crianças pequenas ocupa lugar central nas práticas pedagógicas, sendo compreendido como partícipe privilegiado do cuidar e do educar. As ações de cuidado físico devem estar orientadas para a autonomia, a emancipação, a segurança e a liberdade, e não para a submissão ou o controle do corpo. Ao conhecer e

reconhecer seu corpo, suas sensações e funções corporais, as crianças identificam potencialidades e limites, desenvolvendo, gradualmente, a consciência do que é seguro, do que oferece risco e de como cuidar de si e do outro.

O organizador curricular Corpo, Gestos e Movimento propõe experiências que possibilitam às crianças explorarem um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, individualmente ou em interação com os pares. Essas vivências incluem sentar-se com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar com e sem apoio, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, rolar, dar cambalhotas, alongar-se, sempre mediadas pelas interações, pelas brincadeiras e pela exploração dos espaços internos e externos. Ao vivenciarem diferentes formas de ocupação e uso do espaço, as crianças ampliam suas experiências corporais e constroem referências espaciais e temporais.

No Documento Curricular Municipal da Educação Infantil Intercultural e Indígena do Uiramutã (DCMEIII), o organizador curricular Corpo, Gestos e Movimento ocupa lugar central na compreensão do desenvolvimento infantil e na organização das práticas pedagógicas. O corpo é reconhecido como primeira linguagem da criança, por meio da qual ela se comunica, expressa emoções, constrói vínculos, explora o território, produz sentidos e aprende sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Na Educação Infantil intercultural e indígena, o movimento não se restringe a uma dimensão motora ou funcional, tampouco se limita a atividades de gasto de energia. Ele é compreendido como experiência cultural, social, afetiva, cognitiva e identitária, profundamente vinculada aos modos de vida, às práticas comunitárias, às brincadeiras tradicionais, aos rituais, às danças, aos gestos cotidianos e à relação com a natureza. Assim, o corpo da criança indígena carrega história, memória, pertencimento e ancestralidade.

Para os povos Macuxi, Ingarikó e Patamona, aprender com o corpo significa observar, imitar, experimentar, participar e conviver. Desde muito cedo, as crianças aprendem por meio do movimento nos espaços da comunidade, da roça, do rio, da mata e das trilhas, incorporando gestos, ritmos, posturas e deslocamentos que fazem parte da vida comunitária. O DCMEIII reconhece essas práticas como conteúdos legítimos de ensino, que devem atravessar o currículo da Educação Infantil de forma intencional e respeitosa.

Nesse sentido, o organizador curricular Corpo, Gestos e Movimento orienta a criação de experiências que favoreçam a apropriação do próprio corpo, o desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina, do equilíbrio, da lateralidade, da organização espacial e temporal, ao mesmo tempo em que promove vivências de prazer, desafio, cooperação,

autonomia e autoestima. O movimento é entendido como ponto de encontro entre as dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética e estética do desenvolvimento infantil.

O DCMEIII enfatiza que as práticas corporais devem estar articuladas ao brincar, às interações, à oralidade, às artes, à música e à relação com o território, evitando abordagens fragmentadas, mecanicistas ou escolarizadas. As propostas pedagógicas devem valorizar jogos tradicionais, danças circulares, brincadeiras de imitação da natureza, percursos naturais, explorações sensoriais e atividades corporais que dialoguem com os saberes da comunidade.

No contexto intercultural e indígena, o organizador Corpo, Gestos e Movimento também reafirma o respeito às singularidades, aos ritmos próprios das crianças e à diversidade corporal. Cada criança se move de um jeito, em um tempo próprio, com uma história corporal única. Por isso, a avaliação deve ser processual, qualitativa e descritiva, centrada na observação dos processos e não na comparação de desempenhos.

A inclusão é princípio indissociável desse organizador curricular. O DCMEIII orienta que as experiências corporais sejam planejadas de modo a garantir a participação plena das crianças público-alvo da Educação Especial, em articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), respeitando suas formas de comunicação, mobilidade e expressão, sem desconsiderar sua identidade cultural.

As experiências propostas nesse organizador curricular destacam que gestos, posturas, mímicas e movimentos expressivos constituem uma linguagem vital, por meio da qual as crianças percebem e expressam emoções, reconhecem sensações, interagem, brincam, ocupam e significam os espaços, construindo conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo. O movimento, nesse contexto, não se reduz ao deslocamento corporal, mas assume papel essencial no desenvolvimento integral e na aprendizagem na infância.

Destaca-se, ainda, que a capacidade de nomear, identificar e ter consciência do próprio corpo, bem como a construção de uma autoimagem positiva, estão diretamente relacionadas às oportunidades oferecidas às crianças para vivenciar e expressar a cultura corporal do contexto social e cultural em que estão inseridas. Assim, as experiências corporais devem valorizar os modos de ser, brincar, dançar, gesticular e se movimentar próprios da comunidade, reconhecendo o corpo como lugar de identidade, cultura e pertencimento.

No DCMEIII, o organizador curricular Corpo, Gestos e Movimento reafirma que aprender com o corpo vai muito além de movimentar partes corporais ou ocupar espaços. Trata-se de um processo que envolve sensibilidade, emoção, cultura, interação e experiência,

assegurando às crianças o direito de se expressar, brincar, aprender e se desenvolver integralmente em diálogo com sua história, sua cultura e seu território.

Por fim, ao assumir o Corpo, Gestos e Movimento como organizador curricular estruturante, o DCMEIII reafirma que educar o corpo é educar a criança em sua totalidade. Reconhecer o corpo como linguagem, cultura e território é garantir às crianças do Uiramutã o direito de aprender com o corpo inteiro, em diálogo com sua cultura, sua comunidade e sua ancestralidade, fortalecendo identidades e promovendo uma Educação Infantil intercultural, indígena, inclusiva e socialmente referenciada.

2.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Corpo, Gestos e Movimentos

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 9º estabelece que: As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

[...] IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

[...] XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

2.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII.

No DCMEIII, o organizador curricular Corpo, Gestos e Movimento reafirma que o corpo é linguagem, cultura e território. As vivências corporais, organizadas por faixa etária, devem respeitar os tempos da infância, valorizar os saberes tradicionais e garantir experiências ricas de interação, brincadeira e exploração, assegurando às crianças o direito de aprender com o corpo inteiro, em diálogo com sua cultura, sua comunidade e seu modo próprio de viver a infância.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
BEBÊS (0 a 1 ano)	A infância é uma construção social, histórica e cultural. O bebê é sujeito ativo, potente e competente, que aprende desde cedo por meio do corpo, dos sentidos e das relações afetivas.	Os bebês constroem suas primeiras relações com o mundo por meio do corpo e das interações. Comunicam-se pelo choro, olhar, gestos, movimentos e reações sensoriais. Vivenciam explorações sensoriais com água, terra, areia, folhas e objetos do território. Experimentam rolar, arrastar-se, engatinhar, sentar-se com apoio, apoiar-se para ficar em pé e dar os primeiros passos. Manipulam objetos de diferentes tamanhos, pesos e texturas: pegar, soltar, empilhar, chutar, lançar, passar de uma mão para outra. Participam de jogos simples, imitação de gestos, danças e cantigas tradicionais. O ambiente favorece segurança, acolhimento e liberdade de movimento (colchonetes amplos, espelhos baixos, músicas, redes e estímulos visuais e sonoros).	A família é a primeira referência afetiva, cultural e social do bebê. A creche reconhece e respeita as diferentes configurações familiares, estabelecendo parceria contínua, escuta sensível e diálogo permanente, fortalecendo vínculos e o sentimento de pertencimento.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	A infância é um período de intensas descobertas. As crianças são curiosas, ativas e aprendem explorando o mundo com o corpo, os sentidos, as emoções e as interações.	As crianças aprendem por observação, imitação e interação. Vivenciam brincadeiras de faz de conta inspiradas no cotidiano comunitário, nos cuidados, no trabalho coletivo e nas práticas culturais. Apropriam-se dos espaços internos e externos, explorando andar, correr, pular, dançar, subir, descer, entrar, sair, perto e longe. Desenvolvem noções espaciais, autonomia corporal e coordenação motora ampla e fina ao	A família é base do desenvolvimento infantil e referência de cuidado, proteção e identidade. A escola reconhece os saberes familiares e valoriza a participação das famílias no cotidiano educativo, respeitando suas práticas culturais e formas de organização.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
		empilhar, encaixar, transportar, construir, desenhar, cantar e dançar. Aprendem gradualmente o autocuidado em situações de alimentação, higiene e uso do banheiro, sempre mediadas por relações de afeto e confiança.	
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	A infância é uma construção social e cultural. As crianças são sujeitos de direitos, criativas, curiosas e capazes de produzir cultura, conhecimentos e significados nas interações e brincadeiras.	As vivências corporais ampliam a expressão, a autonomia e a consciência corporal. As crianças exploram movimentos intencionais, danças, jogos tradicionais, brincadeiras coletivas, dramatizações e jogos simbólicos. Desenvolvem coordenação, equilíbrio, controle corporal, lateralidade e orientação espacial. Expressam emoções, ideias e narrativas por meio do corpo, da linguagem oral, da música, do desenho, da pintura e da modelagem. Vivenciam práticas de autocuidado, responsabilidade coletiva e respeito ao outro, fortalecendo a identidade cultural e o pertencimento ao território.	A família é o primeiro grupo social da criança e pode assumir múltiplas configurações. A escola estabelece relação de parceria, valorizando os vínculos afetivos, os valores comunitários e a participação das famílias nos processos educativos.

2.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento
Organizador: Corpo, Gestos, Movimento, Linguagens e Interações

No DCMEIII, os Blocos de Objetos do Conhecimento articulam corpo, movimento, linguagem, cultura, natureza e cuidado como dimensões indissociáveis do desenvolvimento infantil. As experiências propostas valorizam os saberes tradicionais, a língua materna, o território, a ancestralidade e o protagonismo das crianças, garantindo práticas pedagógicas interculturais, indígenas, inclusivas e contextualizadas, que respeitam os tempos da infância e fortalecem a identidade cultural dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó.

ETAPA: BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
O corpo, o espaço e seus movimentos	Exploração do corpo em deslocamentos livres e dirigidos; rastejar, andar, correr, subir e descer em espaços internos e externos, respeitando os ritmos da infância indígena.
Esquema corporal e imagem de si	Reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro; percepção das partes do corpo por meio de jogos, cantigas, espelhos e imitação.
Órgãos dos sentidos e sensações	Exploração sensorial com água, terra, areia, folhas, sementes, cheiros, sons da natureza e materiais culturais do território.
Motricidade ampla e postura corporal	Vivências de equilíbrio, destreza e controle corporal em percursos naturais, troncos, pedras, pátio e trilhas da comunidade.
Motricidade fina e habilidade manual	Manipulação de sementes, argila, gravetos, encaixes, pintura com os dedos, rasgar, amassar e modelar.
Autocuidado e autonomia	Incentivo à alimentação, higiene, repouso e organização dos materiais, respeitando práticas culturais da comunidade.
Práticas sociais de higiene e saúde	Higienização das mãos, escovação dentária, cuidados corporais e reconhecimento dos materiais de uso pessoal.
Elementos do meio natural e cultural	Exploração da natureza, animais, roça, rio, igarapé, objetos da comunidade e saberes tradicionais.
Linguagem oral e corporal	Uso da oralidade em língua materna e português; gestos, expressões faciais, mímicas e jogos de imitação.
Noções espaciais iniciais	Dentro/fora, perto/longe, em cima/embaixo por meio de brincadeiras corporais e exploração do espaço.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Representação gráfica e plástica	Rabiscos, traços livres, pintura corporal com urucum e jenipapo, uso de carvão, terra e tintas naturais.

ETAPA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 e 5 anos)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Consciência corporal e esquema corporal	Reconhecimento do corpo, das sensações e da imagem corporal positiva por meio de dança, jogos e dramatizações.
O corpo e o espaço	Exploração consciente dos espaços da escola, comunidade e natureza; criação de percursos, mapas simples e circuitos simbólicos.
Motricidade ampla e controle corporal	Coordenação, equilíbrio, destreza, postura e controle do corpo em jogos tradicionais, corridas leves e brincadeiras coletivas.
Motricidade fina e habilidades manuais	Desenho, pintura, colagem, dobradura, modelagem em argila, construção de brinquedos e objetos culturais.
Autocuidado, saúde e autonomia	Hábitos de higiene, alimentação saudável, repouso, cuidado com o corpo e com o coletivo, respeitando costumes comunitários.
Estratégias para jogar e brincar	Jogos tradicionais, brincadeiras de caça, pesca simbólica, amarelinha, jogos de roda e brincadeiras de imitação da natureza.
Movimento, gestos e expressões	Gestos, expressões faciais, mímicas, dramatizações e jogos expressivos corporais.
Linguagens artísticas e culturais	Dança, música, ritmos (rápido/lento), produção de sons, construção de instrumentos musicais e cantos tradicionais.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Linguagem oral e narrativa	Ampliação do vocabulário em língua materna e português; contação de histórias, criação de narrativas culturais e relatos do cotidiano.
Noções espaciais e orientação	Direcionalidade, lateralidade, proximidade e interioridade em mapas, labirintos, trilhas, rios e caminhos simbólicos.
Imaginação e jogo simbólico	Jogo de papéis, faz de conta, representação da roça, malocão, animais e vida comunitária.
Elementos do meio natural e cultural	Uso de folhas, galhos, sementes, pedras, cabaças e fibras para criação de jogos, objetos e produções artísticas.
Representações gráficas e plásticas	Desenho, pintura, escultura, colagem e produções bidimensionais e tridimensionais como expressão de ideias e sentimentos.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 1 - FAIXA ETÁRIA: BEBÊS (0 ANO A 1 ANO 6 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
CORPO, GESTO E MOVIMENTO					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento e saberes**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões: O que utilizar, como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(**EI01CG01)** Brincar para movimentar as partes do corpo e, a partir da brincadeira exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	*Brincadeiras corporais com palmas, movimentos de pernas e braços, balbucios, danças leves, massagens, canções de ninar e cantigas tradicionais; *Exploração sensorial com água, terra, folhas, sementes e sons do ambiente;	*Corpo e movimento; *Esquema corporal; *Orientação espacial; *Imitações; * Emoção; *Necessidades; *desejos; *Cuidados com o	*Expressões artísticas: montagens de objetos dos povos Macuxis, Patamona e Ingaricó; *Bambu; *Palha do buriti; *Fibra de buriti; *Maraca;	*Redário, colchonetes, espelhos baixos, chocalhos de sementes, maracás, bambu, fibras de buriti, bolas, tecidos, painéis sensoriais, músicas tradicionais nas línguas maternas;	*Garantir ambiente acolhedor, seguro e afetivo. Valorizar o corpo como linguagem do bebê. Observar gestos, expressões e choros como formas legítimas de comunicação; *Organizar tempos e espaços que favoreçam a livre exploração. Respeitar o ritmo de cada bebê. Integrar natureza e território às experiências;

(EI01CG02) Explorar e experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	*Rolar, engatinhar, sentar-se com apoio, ficar de pé, andar com apoio, explorar espelhos, percorrer pequenos circuitos, brincar de esconder e achar objetos; *Explorar brincadeiras em espaços lúdicos de convivência, exploração e experimentação; * Vivenciar brincadeiras de esquema corporal, de exploração e expressão corporal diante do espelho, utilizando as diferentes formas de linguagens e percebendo suas características; *Imitar gestos e movimentos de outras crianças, professores(as) e animais; *Expressar sentimentos referentes a confortos e desconfortos por meio de gestos e movimentos; *Explorar os espaços da instituição utilizando habilidades corporais como se sentar, subir, descer,	corpo; *O próprio corpo; *O corpo do outro; *O corpo e o espaço; *Orientação espacial; *Cuidados com o corpo; *Órgãos dos sentidos e sensações; *Cuidados com a saúde; *Autocuidado; *Orientação espacial; *Elementos do meio natural e cultural; *Coordenação motora fina e ampla; preensão; encaixe; lançamento; resolução de situações-problema; *Autocuidado; saúde; higiene;	*Flauta; *Tambor; *Bola; *cabaça de balde (para utilizar como chocalho); * Fibras de kurawá; *Sementes de buriti;	*Tapetes sensoriais, caixas de papelão, varal de objetos, materiais não estruturados (brinquedos heurísticos), espaços internos e externos da escola;	*Valorizar a cultura local e a imitação como forma de aprendizagem; *Propor experiências bilíngues (língua materna e português); *Integrar cuidar e educar. Tratar o cuidado como experiência pedagógica, respeitando costumes culturais da comunidade; *Disponibilizar materiais variados e seguros. Incentivar a experimentação livre e o manuseio autônomo dos objetos; *Construir atividades em que a criança se expresse, por meio de gestos e movimentos, utilizando-se de gêneros de danças ou expressões culturais corporais típicas da comunidade, do território roraimense e ou da região e observando corporalmente as manifestações de desconfortos, ansiedade, medo, afeição etc. das crianças nessa faixa etária; *Construir atividades em que a criança pode se expressar por meio das emoções; *Construir atividades que possibilitam o relaxamento das crianças, com musicalidade,

	engatinhar, ficar de pé, rolar, deitar-se, dentre outras possibilidades; *Pegar objetos que estão próximos; *Agarrar objetos e explorá-los; *Transferir objetos de uma mão para outra; *Lançar objetos acompanhando seu trajeto. *Colocar objetos em um recipiente e tirá-los; *Brincar com o próprio corpo agindo progressivamente com autonomia para ficar de pé, andar com crescente destreza, subir pequenos degraus e depois descer; *Bater palmas e realizar outros movimentos coordenados com as mãos; *Movimentar-se para alcançar objetos distantes; *Percorrer circuito simples, organizados com materiais diversos de acordo com suas habilidades motoras; *Explorar o espaço escolar; *Explorar e sentir a	hábitos alimentares; bem-estar; *Seu corpo, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas; *O próprio corpo; *O corpo do outro; *O corpo e o espaço; *Práticas sociais relativas à higiene; *Hábitos alimentares, de higiene e descanso; *Materiais de uso pessoal; *Jogos expressivos de linguagem corporal; *Noções espaciais: dentro, fora, perto, longe, embaixo, em cima, de um lado,			massagens, carinho, higiene pessoal, alimentação; *Proporcionar atividades que estimulem a criança a se sentar, pegar objetos, andar, pular, brincar; *Estimular suas possibilidades corporais através dos sons dos instrumentos; *Desenvolver ações que estimulem as crianças a imitar gestos e movimentos dos animais em situações de brincadeiras diversas, suas características corporais e sonoras em brincadeiras de imitações e jogos de adivinhações; *Importante desenvolver ações que estimulem suas possibilidades corporais, como rolar, levantar o corpo ao estar deitado no chão, sentar-se com ou sem auxílio, engatinhar ou se arrastar pelo espaço, ou também promover ações mais coordenadas de seus movimentos e um maior domínio destes. Pode-se, ainda, trazer exemplos de brincadeiras que são tradicionais da cultura territorial e que envolvem o corpo, explorando os espaços internos

	natureza; *Massagem com música instrumental; *Massagem no meu corpo e no corpo de outro; *Rodas e cantigas com a família; *Explorar tapetes sensoriais; *Explorar cantos e acalantos com os bebês; *Desenvolver coordenação motora grossa; *Brincar de esconder os objetos; *Brincar de manja esconde; *Brincar de rastejar, rolar, imitar gestos, bater palmas, engatinhar, transportar objetos; *Vivência com historinhas e dramatização; *Musicalidade, socialização descobertas do eu e do outro, afetividade, oralidade, reconhecimento da identidade; *Visual: cor e tamanho; *Auditivo: sons e ruídos; *Tátil: textura e temperatura;	do outro, frente, atrás etc; *Manifestações culturais; *Imitação; manifestações culturais; linguagem corporal; dança; musicalidade; *Corpo e espaço; orientação espacial; coordenação motora ampla; elementos naturais e culturais do território; *Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal; *Suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear; *Estratégias para a resolução de		*Cantigas tradicionais, instrumentos indígenas (maracá, flauta, tambor), imagens e sons de animais do território.	e externos das instituições e ou comunidade; *Adaptação de músicas estimulantes para gestos e movimentos nas línguas macuxi, patamona e ingaricó (morto e vivo, cabeça, ombro, joelho e pé), brincadeira de pássaro voando; dança das cores, direita esquerda, amarelinha; *Consciência Corporal*: *Ajudar as crianças a reconhecerem e nomearem as diferentes partes do corpo, explorando suas funções e possibilidades de movimento. Atividades como "Onde está o nariz?" ou "Mexe a perna!" são ótimos pontos de partida; *Movimentos Fundamentais*: *Estimular o desenvolvimento de habilidades motoras básicas como engatinhar, andar, correr, pular, rolar, arremessar e pegar. Criar circuitos com diferentes desafios motores é uma excelente estratégia; *Expressão Corporal*: *Incentivar a expressão de emoções e sentimentos através do corpo, utilizando gestos, posturas

	*Olfativo e gustativo cheiro e gosto de frutas e verduras; *Imaginar; *Imitar gestos de pessoas; *Imitar diversidade de sons (músicas) cantigas de rodas *Ouvir e imitar gestos e sons de (animais); *Identificar o nome quando chamado;	situações-problema; *Demonstração dos sinais de que está com fome, sujo, desconfortável através de gestos, voz, choro, expressão facial; *Explorar; *Experimentar; *Possibilidades corporais; *Brincadeiras; * Interações em ambientes; * Acolhimentos; *Desafios; Brincar de imitar Movimentos de outras crianças adultos e animais. Sentir o toque, abrir e fechar as mãos, movimentar as mãozinhas; * Saber encaixar alguns objetos; * Atirar objetos			e movimentos. A dança livre e a dramatização são ferramentas poderosas; *Equilíbrio e Lateralidade*: *Estimular o desenvolvimento do equilíbrio e da consciência do lado direito e esquerdo de o corpo através de atividades como andar sobre uma linha, pular em um pé só e jogar bola com as mãos; Brincadeiras de Faz de Conta: Incentivar a imaginação e a criatividade através de brincadeiras de faz de conta, como casinha, escolinha, médico e super-herói; *Desenvolver ações que estimulem a criança a imitar gestos e movimentos de pessoas e animais em situações de brincadeiras diversas; *Conhecer e respeitar a diversidade cultural e os valores da família de cada bebê, planejando atividades cotidianas que promovam experiências nas quais o bebê experimente diferentes formas de cuidar de si; *Reconhecimento auditivo*: *Incentivar a criança a perceber e diferenciar sons do ambiente,
(**EI01CG03)** Brincar de imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.	*Jogos de imitação de gestos, sons e movimentos de animais da região; danças e músicas com gestos; brincadeiras corporais coletivas; *Explorar possibilidades corporais como: engatinhar, andar, rolar, arrastar-se, dentre outras; *Perceber características de diferentes pessoas e animais; *Produzir movimentos e gestos com intencionalidade de imitar; *Movimentar-se ao som de músicas que retratam características sonoras e gestuais dos animais;			*Mamadeiras, colheres, escovas de dente, fraldas, redes, esteiras, materiais de higiene.	

	*Movimentar-se livremente ou ao comando do(a) professor(a) imitando gestos de pessoas e animais; *Conhecer e movimentar-se imitando os animais típicos da região; *Banho; *Higienização; *Cortar unhas; *Escovar os dentes; *Penteado; *Organização; *Climatização do ambiente;	para cima ou em direção a alvos, como bola em uma cesta ou objetos em um balde; * Manuseio da colher até a boca, da mamadeira, pentear o cabelo, pegar o alimento; * Empilhar objetos;			como sons naturais, urbanos e os sons dos animais; *Exploração dos sons dos animais*: *Trabalhar com imitações e associações entre o som e o animal correspondente, como o latido do cachorro ou o miado do gato, para desenvolver a memória auditiva e a atenção; *Uso de brinquedos sonoros*: *Introduzir brinquedos que emitem sons para estimular a curiosidade e a coordenação motora; *Propor atividades que envolvam a identificação de imagens em livros, cartões ou brinquedos, desenvolvendo a percepção visual; *Associação imagem-som*: *Relacionar imagens com os sons correspondentes para integrar os sentidos e favorecer a compreensão do mundo; *Tomada de Decisão Compartilhada:* *Envolver a criança na discussão sobre as opções de tratamento, considerando suas preferências e valores; *Planejar as atividades cotidianas
(**EI01CG04)** Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	*Participação nas rotinas de higiene, alimentação, repouso e conforto; reconhecimento de sinais de fome, desconforto e sono; uso de objetos de apego; *Participar de atividades da vida diária, desenvolvendo autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; *Adquirir progressiva autonomia ao alimentar-se;				

	*Perceber em si e no outro os cuidados com o corpo; *Conhecer a importância da higiene dos dentes, interessando-se progressivamente pela escovação; *Participar dos cuidados do seu corpo enquanto trocada ou higienizada; *Reconhecer o(a) professor(a) como auxiliador de suas ações; *Demonstrar através de gestos e expressões quando está suja ou com fome; *Alimentar-se demonstrando curiosidade pelos alimentos; *Buscar objetos de conforto para si ou para seus colegas; *Reconhecer os locais de higiene e alimentação, bem como onde estão seus pertences; *Perceber a importância dos cuidados com o corpo;			*Argolas, blocos, bolas, massinhas, barro, sementes, potes, brinquedos de encaixe, materiais naturais.	que promovam experiências nas quais o bebê experimente diferentes formas de cuidar de si, como: segurando a fralda limpa durante a troca, utilizar a colher para se alimentar com ajuda do adulto, pegar seu objeto de apego para o momento do repouso, segurar a mamadeira, buscar seu travesseiro, entre outros; *Estimular a alimentação para que leve alimentos a boca, controlando seus movimentos; *Observar e reagir à manifestação de desconforto relativo à presença de urinas e fezes nas fraldas, necessitando de trocas; *Reagir às manifestações através do choro e das primeiras palavras quando algo ou alguém o agrada ou desagrada; *Proporcionar momentos nos quais possam se familiarizar gradativamente com o próprio corpo a partir de movimentos e estímulos oferecidos; *Favorecer o interesse pelo autocuidado através de ações lúdicas relacionadas com a

(**EI01CG05)** Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.	*Agarrar, segurar, empilhar, encaixar, lançar e transferir objetos; explorar diferentes texturas, pesos e tamanhos; *Usar suas ações e explorações sobre os objetos; *Manipular diferentes objetos aprimorando sua coordenação de movimentos de preensão, encaixe e lançamento; * Explorar diferentes materiais e suas características físicas; *Agarrar e segurar materiais estruturados e não estruturados de diferentes tamanhos, explorando-os; *Participar de atividades que desenvolvam o lançamento de bolas, almofadas e outros materiais; *Participar de atividades que envolvam encaixe/desencaixe de peças, apreensão e distribuição das peças em				higiene bucal; *Realizar a higiene bucal das crianças cotidianamente; *Estimular a alimentação, iniciando o uso da colher, controlando progressivamente seus movimentos; *Estimular a manifestação de desconforto relativo à presença de urinas e fezes nas fraldas e em ações como: limpar o nariz, lavar as mãos, e limpar a boca; *Organizar o ambiente com materiais que promovam as descobertas e incentive o aprimoramento de seus movimentos, disponibilizando-os para a exploração e descoberta do bebê, quanto a pegar, mover, segurar um ou mais objetos simultaneamente; *Estimular a participação em brincadeiras e simulações diversas onde possam utilizar movimentos específicos de preensão, encaixe e lançamento por meio de brinquedos convencionais e construídos pelo próprio educador; *Possibilitar brincadeiras de arremessar uma bola ou outro

	recipientes, dentre outras possibilidades; *Explorar objetos diversos de borracha, de madeira, de metal, de papel etc., apertando, mordendo, tocando, balançando, produzindo sons, arremessando, empurrando, puxando, rolando, encaixando, rosqueando etc.; *Prensar bolinhas; *Utilizar massinhas; *Brincar com barro; *Explorar diferentes ambientes; *Arremessar objetos; *Segurar na cadeira;				material na direção de um objeto, pessoa, brinquedo; *Oferecer objetos pequenos que não causem risco aos bebês para estimular coordenação e precisão, como colocar argolas em pinos, encaixar chaves em fechaduras, entre outras; *Organizar no espaço externo da escola diversas experiências com o brincar heurístico (materiais não estruturados, elementos naturais) varal de garrafas plásticas, caixas de papelão de vários tamanhos, utensílios de cozinha, tampas e potinhos, folhas secas, rolinhos de papelão, tapetes, dentre outros com variedade de tamanho, textura e cor para que possam manusear, segurando-os, soltando-os, batendo-os no chão, lançando-os, empilhando-os, derrubando-os, encaixando-os, desmontando-os, explorando várias possibilidades de seu gesto, provocando experiências inéditas ao bebê; *Definição e Tipos de Preensão: Apresentar os principais tipos, como a preensão em pinça (dedo polegar e indicador) e a preensão palmar (uso da palma da mão),

					explicando suas aplicações práticas; *Importância no Desenvolvimento Motor*: Discutir como esses movimentos influenciam o manuseio de utensílios e outras atividades diárias; *Progressão do Controle Motor*: Abordar a evolução da preensão desde a infância até a maturidade, destacando marcos importantes; *Encaixes*: Explicar a habilidade de ajustar objetos, como peças de quebra-cabeça ou blocos, enfatizando a percepção espacial e a coordenação olho mão; *Lançamentos*: Apresentar técnicas básicas de lançamento de objetos, considerando força, direção e precisão, e sua relação com o desenvolvimento motor global; *Relação entre Encaixes e Lançamentos*: Demonstrar como essas habilidades complementares auxiliam na manipulação eficiente de objetos variados;

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 1 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO e 7 MESES a 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
CORPO, GESTO E MOVIMENTO					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	*Vivenciar situações de investigações e descobertas sobre as diferentes linguagens e objetos da cultural de sua comunidade; *Exercitar habilidades sensoriais: tátil, acuidade visual, auditiva e olfativa, motoras, rolar, engatinhar, marchar, deslocamento em diferentes linguagens; *Imitar movimentos fazendo relações entre a situação vivida e o enredo, cenários e personagens em situação de faz de conta; *Identificar partes do corpo na	*Dança; *Roda; *Brincadeiras Tradicionais: Pular corda, amarelinha, peteca; *Danças; *Cantos com gestos; *imitações; *bola; *objetos sonoros flauta, maraca, tambor; *Animais; *Manifestações culturais;	*Expressões artísticas; *montagens de objetos; *Frutas da região; *Brincadeiras tradicionais; *Maraca; *Bolas de fibra e algodão; *Flauta de bambu; *Tambor de	*Bambu; *Palha do Buriti; *Maraca; *Frutas; *Fibras; *Cantos; *Danças; *Bolas; *Flauta; *Tambor; *Brincadeiras diversas; *Listas e imagens de animais;	*Explorar e valorizar a escuta de diferentes estilos de música, dança e outras expressões da cultura corporal ou criar movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas que são típicas da comunidade e ou da região; *Elaborar atividades em que possibilite a criança a expressar-se por meio de gestos e movimentos através das danças e cantos tradicionais; *Estimular suas possibilidades corporais através de sons dos instrumentos; *Desenvolver ações que estimulem as crianças a imitar gestos e movimentos dos animais em situações de brincadeiras diversas, suas características corporais e

	perspectiva de conhecê-lo; *Brincar nos espaços externos e internos com obstáculos que permitem empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar etc., vivenciando limites e possibilidades corporais; *Conversar com professores(as) e outras crianças sobre o cuidado e a atenção no uso dos diferentes espaços da escola; *Apropriar-se de movimentos para o cuidado de si: pentear-se, lavar as mãos, usar talheres e outros utensílios percebendo suas funções sociais;	*Coordenação motora ampla: equilíbrio, destreza e postura corporal; *Orientação espacial. *Seu corpo, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas; *O corpo do outro; *Esquema corporal; *Materiais de higiene, procedimentos e cuidados consigo mesmo; *Órgãos dos sentidos; *Desenvolver confiança nas pessoas; *Identificar os gestos dos adultos; *Andar; *Correr; *Chutar; *Dançar (danças tradicionais); *Pular; *Imitar gestos de outras crianças; *Tomar banho na chuva; *Banhar no igarapé;	couro; *Animais silvestres; * Lendas; *Contos; *Mapas; *Flores; *Instrumentos Musicais; *Objetos da Comunidade; *Fotografias dos povos Macuxi, Ingarikó, Patamona; *Desenhos; *Corda;	*Papel; *Argila; *Sementes; *Pedrinhas; *Circuitos; *Jogos de encaixe; *Folhas; *Galhos; *Histórias; ilustradas; *Observar a natureza; *Extração de tintas naturais; *Cores; *Texturas naturais e artificiais; *Amarelinha; *Imitar o bicho; *Brincadeira de roda; *Corre Macuxi; *Passa o anel; *Coelhinho saiu da toca;	sonoras, em brincadeiras de imitações e jogos de advinhas; *Explorar o espaço ao seu redor fazendo movimentos como saltar, correr, se arrastar, brincar com os colegas de esconder e achar brinquedos e objetos no espaço. Pode, ainda, trazer exemplos de espaços e objetos que são típicos da comunidade, valorizando, por exemplo, as explorações nos ambientes internos e externos da escola; *Orientar que descrevam seus movimentos enquanto os realiza, descobrindo diferentes possibilidades de exploração de um mesmo espaço e compartilhar com os colegas; *Preparar as crianças para realizar ações de cuidado com seu próprio corpo, por exemplo, ir ao banheiro solicitando ajuda para limpar-se, lavar as mãos com ajuda, vestir-se e alimentar-se solicitando ajuda quando necessário; * O ato de impulsionar o corpo para cima e para frente, usando as pernas como força motriz. Podemos pular com um pé, com os dois pés, pular alto, pular baixo, pular longe; *Similar ao pular, mas com um foco maior na impulsão e na elevação. Saltar pode envolver uma maior distância ou altura. Exemplos: Saltar em um

		*Apropriar-se de gestos e movimentos; *Conhecer os gestos e movimentos; *Cantiga de rodas;		*Briga do Tatu; *Corrida do Jacaré;	trampolim, saltar sobre uma fogueira (com segurança!), saltar para pegar uma bola; *Trabalhar a coordenação dos movimentos das mãos para segurar o giz de cera, canetas, lápis e faze marcas gráficas, mudar a página do livro ou explorar materiais de construção e brinquedos de encaixe de diferentes tamanhos e formatos;
(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas e situações.	*Movimentar o corpo com foco nas noções: espacial, temporal e psicomotora; *Explorar brincadeiras em espaços lúdicos de convivência, exploração e experimentação; * Identificar brincadeiras: dentro e fora, encima e em baixo, na frente, atrás e ao lado; * Explorar o espaço ao seu redor com movimentos como saltar, correr e se arrastar; * Entender alguns comandos como: frente, atrás, encima, em baixo, dentro e fora; *Realizar movimentos variados como: levantar o corpo ao estar deitado no chão, sentar-se com ou sem autonomia, engatinhar ou se arrastar pelo espaço, brincar com o próprio corpo, envolver-se em brincadeiras de cobrir e descobrir o rosto ou alguma outra parte do corpo, ficar em pé com ou sem	* Deslocar seu corpo no espaço; * Orientar-se por noções espaciais: frente, atrás, alto e em baixo, dentro e fora; * Lateralidade; *Espacialidade; *Notação espaço, temporal; *Localização espacial: frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, lado direito, lado esquerdo, círculo, em cima, pequeno, grande, fino e grosso, largo, curto, quadrado, triangulo, retângulo, redondo; *O corpo e o espaço; *Jogos expressivos de linguagem corporal; *Motricidade: equilíbrio, destreza e			*Estimular o uso das mãos e dedos com o uso de pinturas, desenhos, modelar; *Explorar diferentes espaços pátio, natureza, objetos, móveis, tamanhos, formas, distância; *Explorar as representações gráficas, através de rabisco, linhas e formas; * Trabalhar as lateralidades, brincadeira da dupla entrar no bambolê; *Desfile dos baldes: encima, embaixo, a frente, atrás; *Ampliar o vocabulário nomear formas, cores e objetos representados, a criança amplia seu vocabulário e capacidade; *Estimular o uso das mãos e dedos com a pintura, desenho e massinha; *Explorar as representações gráficas

	autonomia, andar cada vez com mais destreza, subir pequenos degraus e depois descer e outros; *Explorar o ambiente da escola considerando a localização de seus elementos no espaço: dentro, fora, perto, longe, em cima, ao lado, frente, atrás, no alto, embaixo e outros; *Participar de experiências executando ações que envolvam noções de espaço: colocar as bolinhas dentro da caixa, guardar a boneca na frente do carrinho, sentar-se ao lado do colega, dentre outras possibilidades; *Empurrar e puxar brinquedos enquanto anda ou engatinha; .	postura corporal; *Posição (acima, embaixo); *Amarelinha; *Identificar figuras; *Conhecer o espaço escolar; *Meio ambiente da escola; *Identificar tempo (sol, chuva, dia e noite); *Mover objetos;			através do rabisco, linhas e formas; *Ampliar o vocabulário: nomear as formas, as cores e objetos representados pela criança na ampliação de seu vocabulário, a capacidade de expressar suas ideias; *Utilizar materiais naturais como: folhas, galhos, sementes, pedras para criar jogos e atividades que explorem formas, tamanhos e posições; *Contar histórias que envolvam a localização espacial e que faça referência a cultura da comunidade; *Criar mapas simples da creche e da escola na comunidade utilizando desenhos, símbolos que a criança possa identificar; *Criar jogos tradicionais da cultura que envolvam a localização espacial como ilustrações ou atividades de caça, pesca entre outras; * Simular situações do cotidiano como ir buscar água no rio, ir para a roça, pintar gravuras de símbolos indígenas; * Promover atividades como pegar objetos pequenos, desenhar, escrever e manipular ferramenta. Essencial para atividades como pegar objetos pequenos, desenhar, escrever e manipular ferramentas; *Ofereça objetos pequenos e seguros para
(**EI02CG03)** Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e	*Ajustar seu movimento nas diferentes situações das quais participa (brincadeiras e atividades cotidianas); *Reconhecer pessoas e animais do convívio social por meio de gestos e movimentos; *Explorar o espaço ao seu redor fazendo movimentos como	*Explorar formas de deslocamento no espaço: (pular, saltar, dançar); * Combinando movimentos; *Atenção; *Concentração; *Ritmo;	*Música da cultura; *Instrumentos Musicais; *Sementes; *Objetos das casas; *Fibras		

seguindo orientações.	correr, lançar, galopar, pendurar-se, pular, saltar, rolar, arremessar, engatinhar, dançar, esconder e achar objetos de forma independente ou de acordo com comandos dados em brincadeiras e jogos; *Participar de situações de deslocamento e movimento do corpo fora e dentro da sala; *Percorrer circuitos feitos com cordas, elásticos, fitas adesivas, cubos, túneis, pneus e outros obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, dar voltas; *Dançar, executando movimentos variados; *Vivenciar jogos de imitação, durante brincadeiras, contação de histórias e outras possibilidades; *Realizar atividades corporais e vencer desafios motores;	*Imitar; *Equilíbrio; *Noção de Vertical – horizontal; *Tempo; *Resistencia; *Noção de espaço; *Interpretar comandos; *controlar sensações Corpo e movimento; *Esquema corporal; *Dança; *Imitação como forma de expressão; *Motricidade: equilíbrio, destreza e postura corporal; *Brincadeiras e jogos *Cuidar dos objetos pessoais; *Imitações e gestos por meio de músicas (coreografia); *Fala (Mencionar nomes);	Naturais; *Tapetes feitos de palha e pedra;		o bebê pegar e soltar, como blocos de madeira ou brinquedos de borracha; * Ensinar a importância de lavar as mãos antes das refeições e após usar o banheiro; *Incentivar a ingestão de água ao longo do dia; *Estimular o movimento e o brincar livre para fortalecer os músculos e ossos; *Pular das pedras, subir nas arvores, nadar, marcar um ponto correr e voltar; * Observar o céu, estrelas, sol, plantas, animais; *Montar formas de diferentes tamanhos para construção de casinhas, animais e paisagens; *Criar circuito ou labirinto para representar os rios e caminhos; * Criar narrativas que envolvam a localização espacial e os elementos da cultura Ingarikó, Patamona e Macuxi; *Brincar de coletar frutas, tomar banho no rio, caçar, pescar, coletar sementes para representar objetos e espaços; *Trabalhar com artes visuais na apresentação da roça, animais, maloca; *Construir brinquedos com sementes, gravetos, argila; *Criar instrumentos musicais; *Confeccionar objetos decorativos de fibra naturais como cestos, tapetes;
(**EI02CG04)** Demonstrar progressiva independência no cuidado do	*Participar de atividades da vida diária, desenvolvendo autonomia nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;	*Autonomia; *Corpo (parte – membros; *higienização; *****Autocuidado;	*Imagens de objetos; *Rede; *Frutos; *Carvão		

seu corpo.	*Ensinar a criança a reconhecer partes do corpo e suas funções ajuda no desenvolvimento da consciência corporal; *A independência desenvolvida na primeira infância contribui para a capacidade de resolver problemas e tomar decisões no futuro; *Incentivar movimentos livres e atividades que promovam o equilíbrio e a coordenação motora fina e grossa fortalece o corpo e a mente da criança; *Participar de momentos como: limpar-se, lavar as mãos, vestir-se e alimentar-se solicitando ajuda; *Experimentar diferentes alimentos; *Identificar os cuidados básicos ouvindo, antecipadamente, as ações a serem realizadas; *Conhecer o material de uso pessoal; *Utilizar utensílios nos momentos de alimentação e higienização; *Sentar-se no assento sanitário por alguns minutos; *Alimentar-se com crescente	*Autoconfiança; *Independência; *Cuidado do seu corpo; *Práticas sociais relativas à higiene; *Autocuidado; *Materiais de uso pessoal; *Hábitos alimentares, de higiene e descanso; *Cuidados com a saúde; *Se alimentar sozinho; *Obedece a comando de alguém; *Identifica o nome sozinho quando alguém chama; *Manusear brinquedos Se posicionar em fila; *Tomar banho independente;	natural		*Modelar com argila; *Promover brincadeiras de imitações de pássaros, barulho das águas, corre Macuxi, corrida do jacaré; *Amarrar cadarços dos sapatos, fazer as tranças no cabelo, escovar os dentes, pentear os cabelos trabalhar a conscientização de limpeza, imitar lavagem da roupa, tomar banho. Cantar músicas, vídeos histórias; *Promover situações quem incentivem as crianças a lavarem as partes do corpo e higienização dos alimentos; *Ensinar as crianças a importância de escovar os dentes, cuidar dos cabelos penteando e os trançando de acordo com os costumes de suas comunidades; *Criar jogos ilustrativos para falar da escovação; *Ensinar as crianças a importância de comer alimentos saudáveis, hora do sono, arrumação dos objetos pessoais;

	autonomia, manuseando os alimentos; *Vivenciar práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de frutas, legumes, saladas e outros; *Perceber e oralizar as necessidades do próprio corpo: fome, frio, calor, sono, sede e outras necessidades fisiológicas;				
(**EI02CG05)** Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	*Vivenciar situações relativas ao desenvolvimento de habilidades manuais, como: montar um brinquedo, pegar abjetos e manuseá-los; *****Habilidades manuais adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros; *Manusear elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem; *Conhecer e explorar instrumentos gráficos, seus usos ou funções; *Manipular diferentes riscadores, tintas, giz, massas de modelar, argila; *Pintar, desenhar, rabiscar,	*pega-pega; *tocar – toque; *amassar; *coord. moto ampla(grossa); *coord. Fina; *pintura corporal; *cores e significados; *utilização de espaços; *misturas de cores; *extração e transformação de cores; *Grafismo; *Corta; *Pinçar; *Fazer bolinhas; *Rasgar papel;	*Fibras naturais.		

	folhear com diferentes recursos e em diferentes suportes; *Coordenar progressivamente o movimento das mãos para segurar o giz de cera, lápis e outros instrumentos para fazer suas marcas gráficas; *Utilizar instrumentos gráficos (pincel grosso, pincel de rolinho, giz de cera, giz pastel etc.) para conseguir diferentes marcas gráficas; *Participar de situações que envolvam o rasgar, o enrolar e o amassar; *Virar páginas de um livro, revista, jornais etc.; *Explorar materiais de construção e brinquedos de encaixe de diferentes tamanhos, cores e formatos; *Conhecer brinquedos, livros ou jogos de sua cultura local; *Conhecer e explorar novos objetos e seus usos ou funções; *Coordenar o movimento das mãos para segurar o giz de cera, canetas, lápis e fazer suas marcas gráficas; *Adaptar a forma como segura instrumentos gráficos: pincel	*Dobraduras de papel; *Colar; *Folhear livros;			

	grosso, fino, pincel de rolinho, giz de cera, giz pastel e outros para conseguir diferentes marcas gráficas; *Manusear diferentes riscadores naturais e industrializados em suportes e planos variados para perceber suas diferenças; *Explorar o uso de tesouras; *Mudar a página do livro ou explorar materiais de construção e brinquedos de encaixe de diferentes tamanhos e formatos; *Pintar, desenhar, rabiscar, folhear e recortar utilizando diferentes recursos e suportes; *Construir jogos de montar, empilhar e encaixar; *Participar de situações que envolvam o rasgar, o enrolar e o amassar; *Virar páginas de livros, revistas, jornais etc. com crescente habilidade; *Manipular e modelar materiais e elementos de diferentes formas: massinha, argila, papel alumínio e outros; *Executar habilidades manuais utilizando recursos variados: linha, lã, canudinho, argolas e				

	outros;				

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 3 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANO A 5 AN0 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
CORPO, GESTO E MOVIMENTO					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (O que utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
((EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	*Participar de brincadeiras tradicionais e de faz de conta, que envolvam ritmos para imitar e reproduzir gestos com braços, pernas e todo corpo; *Representar-se em situações de brincadeiras ou teatro, apresentando suas características corporais, seus interesses, sentimentos, sensações ou emoções; *Expressar suas hipóteses por meio da representação de seus sentimentos, fantasias ou emoções; *Expressar e comunicar suas características de diferentes maneiras; *Participar e conduzir brincadeiras envolvendo cantigas, rimas, lendas, parlendas ou outras situações com movimentos corporais;	*Percepções; *Emoções: Alegria, tristeza, frustrações; *Expressões; *Sensações; *Intepretações; * Brincadeiras; *Dança; *Teatro; *Música; *Brincadeira de máscaras e sensações, cantos, expressar suas emoções no espelho; *Brincar com fantoches *Musicalidade: cabeça, ombro, joelho e pé; *Lateralidade; *Oralidade;	*Tintas naturais de urucum, jenipapo; *Variação de texturas; *Ceras Sementes; *Fibras;	*Brincadeira; *Dança; *Teatro; *Música;	*Promover atividades em que as crianças pequenas expressem seus sentimentos, sensações e emoções. Por exemplo, brincadeiras, teatro, músicas, danças etc. expressando-se de diferentes formas e construindo uma imagem positiva de si mesmo;

	*Criar e imitar movimentos com gestos, expressões faciais e mímicas em brincadeiras, jogos outra e atividades artísticas; *Vivenciar e conduzir brincadeiras de esquema corporal, de exploração e a expressão corporal diante do espelho, utilizando diferentes formas de linguagens e percebendo suas características específicas; *Brincar nos espaços externos e internos com obstáculos que permitam empurrar, rodopiar, balançar, escorregar, equilibrar-se, arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhotas, perseguir, procurar, pegar etc., vivenciando limites e possibilidades corporais; *Chutar, pegar, manusear, mover e transportar objetos com diferentes características, identificando suas propriedades e função social; *Utilizar diferentes movimentos e materiais para o cuidado de si percebendo sensações corporais; *Cantar, gesticular e expressar emoções acompanhando músicas e cantigas; *Criar expressões corporais a partir de jogos dramáticos;	*Movimentos; *Concentração; *Emoção: emojis, música das emoções, dado das emoções, dramatizações, amarelinha das emoções; *Expressão corporal; *Expressão de sentimento; *Sensações; *Emoções; *Brincadeiras: pular corda, amarelinha, futebol, peteca de semente de buriti, cabo de guerra, dança da cadeira, bandeirinha; *Danças tradicionais: parixara, forró, aleluia; *Teatro: apresentação, mitos, lendas, histórias, narrativas; *Músicas/hinos: cirandinha, meu lanchinho, borboletinha; *Seu corpo, suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas; *Estratégias e procedimentos para jogar e brincar; *Esquema corporal; *Movimento: gestos,			

		expressões faciais e mímicas; *Órgãos dos sentidos e sensações; *Linguagem musical, gestual e dramática;			
(**EI03CG02)** De monstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	*Proporcionar atividades direcionadas ao uso do corpo, por meio de comando e músicas instrucionais; *Participar de conversas em pequenos grupos escutando seus colegas e esperando a sua vez de falar; *Adequar seus movimentos aos de seus colegas em situações de brincadeiras com o ritmo da música ou da dança; *Movimentar-se fazendo uso de diferentes movimentos corporais cada vez mais complexos; *Movimentar-se seguindo orientações dos(as) professores(as), de outras crianças ou criando suas próprias orientações; *Movimentar-se seguindo uma sequência e adequando-se ao compasso definido pela música ou pelas coordenadas dadas por seus colegas em brincadeiras ou atividades em pequenos grupos; *Valorizar o esforço em adequar seus movimentos corporais aos de seus colegas em situações de brincadeiras ou	*Expressão; *Interpretação corporal; *Atenção; *Concentração; *Jogos corporais; *Gêneros Textuais: Instrucional, lendas, ritos, fábulas, cantigas; *Encenação/dramatização; *Equilíbrio corporal; *Movimentos; *Lendas; *Parlendas; *Teatro: apresentação, mitos, lendas, histórias, narrativas; *Músicas com coreografias; *Mímica; *Fantoches; *Produção de desenhos em telas; *Leitura de imagens; *Dinâmicas; *Reprodução de Histórias; *Identificar as cores	*Lendas; *Contos; *Cantos; *Mapas; *Sementes; *Instrumentos musicais;	*Jogo do bafo; *carrinho de mão; *corrida do jabuti; *brincadeiras de roda: escravos de Jó; *dança da cadeira; *Pula macaca; *encaixes;	*Construir situações que implicam o controle e a adequação do uso do corpo. Por exemplo, adaptar seus movimentos às situações proporcionadas nas brincadeiras coletivas, de pequenos grupos ou duplas. Trazer exemplos de situações ou brincadeiras da cultura Roraimense em que essas habilidades se fazem necessárias;

	atividades coletivas; *Participar e promover situações que envolvam comandos (dentro, fora, perto, longe, em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás, muito, pouco); *Percorrer trajetos inventados espontaneamente ou propostos: circuitos desenhados no chão, feitos com corda, elásticos, tecidos, mobília e outros limitadores e obstáculos para subir, descer, passar por baixo, por cima, por dentro, por fora, na frente, atrás, contornar e outros; *Movimentar-se nos jogos e brincadeiras: andar e correr de diversas maneiras, saltar e gesticular com controle e equilíbrio; *Produzir sons com diferentes materiais durante brincadeiras, encenações, comemorações etc.; *Sensibilizar-se durante leituras e contações de histórias; *Movimentar-se e deslocar-se com controle e equilíbrio; *Realizar jogos e brincadeiras que permitam: andar e correr de diversas maneiras, saltar e gesticular; *Participar de atividades que desenvolvam noções de proximidade, interioridade, lateralidade e direcionalidade;	primária e secundárias; *Linguagem oral; *Produção de sons; *Jogos expressivos de linguagem corporal; *Noções espaciais: dentro, fora, perto, longe, embaixo, em cima, de um lado, do outro, esquerda, direita, à frente, atrás etc.; *Sensibilidade estética literária; *Noções de direcionalidade, lateralidade, proximidade e interioridade; *Contar as histórias e sugerir reprodução feita por meio de desenhos; *Brincadeira de batata quente; *Brincadeira de pular corda, passar bastão aos colegas, bandeirolas;			

(**EI03CG03)** Criar movimentos**,** gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	*Desenvolver habilidades da percepção visual e auditiva, de equilíbrio, raciocínio, interpretação e escuta. *Participar de brincadeiras de imitação e dramatização. *Realizar coreografias simples, rodas cantadas, teatro de gestos. *Jogos de espelho (imitar movimentos do colega ou do educador). *Criação de pequenas encenações com gestos e expressões. *Explorar movimentos corporais ao dançar e brincar. *Criar movimentos dançando ou dramatizando para expressar-se em suas brincadeiras; *Combinar seus movimentos com os de outras crianças e explorar novos movimentos usando gestos, seu corpo e sua voz; *Conhecer brincadeiras e atividades artísticas típicas de sua cultura local; *Criar movimentos e gestos ao brincar, dançar, representar etc.; *Pular, saltar, rolar, arremessar, engatinhar e dançar em brincadeiras e jogos; *Vivenciar situações de deslocamento e movimento do corpo fora e dentro da sala; *Deslocar-se em ambientes livres ou	*Interpretação e expressão corporal *Expressões corporais (gestos, olhares e mímicas) *Linguagem não verbal *Exploração do corpo em movimento *Coordenação motora ampla *Expressividade e criatividade *Bom barqueiro *Dança das cores (quebradinho, cobra, jacaré) *Boneco de lata; *Cabeça ombro joelho e pé; *Cantigas de roda; *Pião; *Pular corda; *Dança de adição; *Esconde-esconde; *Músicas do índio (números); *Queimada; *Pega-pega; *Mímicas de imitar animais. *Brincadeira de telefone sem fio, faz de conta; *Recriação e produção de personagens de histórias do passado;		*Dança; *Teatro; *Música; *Fantasias, máscaras, lenços, tecidos; *Instrumentos musicais de percussão; *Fitas de cetim, bambolês e pompons; *Espelhos (para observação dos movimentos); *Aparelho de som para músicas e trilhas;	*Estimular atividades de criação de movimentos, gestos, olhares e mímicas, onde os alunos possam criar formas de expressar suas preferências, interesses e necessidades afetivas; *Organizar momentos de dramatização com músicas, histórias e contação; *Propor atividades em que as crianças expressem sentimentos e ações através de gestos e mímicas; *Incentivar a criação coletiva de movimentos, coreografias e pequenas cenas; *Utilizar músicas e histórias como ponto de partida para expressões corporais; *Promover jogos de imitação e espelhamento para favorecer a percepção do corpo;

	passando por obstáculos; *Deslocar-se de diferentes modos: andando de frente e de costas, correndo, agachando, rolando, saltando etc.; *Deslocar-se de acordo com ritmos musicais: rápido ou lento movimentando-se de forma condizente. *Participar de jogos de imitação; *Vivenciar diferentes papéis em jogos e brincadeiras criando movimentos e gestos ao brincar; *Dançar ao ritmo de músicas; *Vivenciar brincadeiras e jogos corporais como amarelinha, roda, e outras conhecendo suas regras; *Dramatizar situações do dia a dia, músicas ou trechos de histórias;	*Roda Cirandinha; *Música da tanajura; *Músicas da tanajura; *O sapo não lava o pé; *Brincadeira do gavião; *Brincadeira do lobo; *Pintinho amarelinho;			
(**EI03CG04)** Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	*Compreender a importância do autocuidado em variados contextos; *Realizar atitudes de servir-se, descansar, dormir, escolher alimentos, fazer exercícios físicos, tomar banho diário, lavar as mãos e escovar os dentes - (AVDs); *Realizar, de forma independente, ações de cuidado com o próprio corpo; *Identificar e valorizar os alimentos saudáveis; *Identificar e fazer uso de noções básicas de cuidado consigo mesmo; *Servir-se e alimentar-se com	*Cuidados com o corpo; *Procedimentos de higiene pessoal: escovação, pentear, banho, unhas; *Procedimentos no manuseio dos alimentos; *Procedimentos de limpeza do ambiente; *Cuidados os objetos pessoais; *Autocuidado; *Higiene pessoal; *Alimentação saudável; *Cuidar da aparência;	*Redes; *Roupas; *Cobertas; *Imagens; *Objetos; *Nomes; *Frutos; *Carvão;	*Rotinas de higiene antes e depois da merenda; *Dia da saúde – cuidados pessoais; *Espaços da higiene; *Cartazes ilustrados; *vídeos; *canções;	*Construir objetivos específicos relacionados às ações e hábitos a serem desenvolvidos pelas crianças. Por exemplo, realizar, de forma independente, ações de cuidado com o próprio corpo, buscar água quando sente sede, identificar e valorizar alguns alimentos saudáveis, reconhecer e fazer uso de noções

	independência; *Participar do cuidado dos espaços coletivos da escola, como o banheiro e o refeitório; *Conhecer hábitos de saúde de sua cultura local; *Identificar, nomear e localizar as partes do corpo em si, no outro e em imagens adquirindo consciência do próprio corpo; *Realizar ações de higiene: ir ao banheiro, lavar as mãos e escovar os dentes com autonomia; *Conhecer, cuidar e utilizar de forma autônoma seu material de uso pessoal; *Vivenciar práticas que desenvolvam bons hábitos alimentares: consumo de frutas, legumes, saladas e outros; *Oralizar e solucionar as necessidades do próprio corpo: fome, frio, calor, sono, sede; *Conhecer os vegetais e seu cultivo, para uma alimentação saudável; *Reconhecer a importância de desenvolver hábitos de boas maneiras ao alimentar-se;	Práticas sociais relativas à higiene; *Autocuidado e autonomia; *Materiais de uso pessoal; *Hábitos alimentares, de higiene e descanso; *Cuidados com a saúde; *Órgãos dos sentidos e sensações; *Consciência e imagem corporal; *Linguagem oral como forma de comunicação das necessidades e intenções; *Desenhos de características das populações indígenas; *Confecções de cartazes que especifique a identidade indígena; *Alimentos: damurida, caxiri, beiju, pimenta, manivara, farinha, peixe, tapioca, saúva; *Rede; *Higienização do ambiente; *Cobertor; *Redários; *Colchão; *Travesseiro; *Tapete;			básicas de cuidado consigo mesmas ou servir-se e alimentar-se com independência;
	*Fazer uso de movimentos envolvendo	*Trabalhos manuais;		*origami;	*Construir atividades de

(**EI03CG05)** Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	de pinça, equilíbrio, direcionamento, lateralidade, coordenação motora; *Adotar posturas que permitam trabalhar com conforto (sentar-se, ajoelhar, ficar de pé etc.) em situações diversas; *Imaginação; *Motricidade e habilidade manual; *Elementos do meio natural e cultural; *Materiais e tecnologias para a produção da escrita; *Suportes, materiais e instrumentos para desenhar, pintar, folhear; *Os objetos, suas características, propriedades e funções; *Representação gráfica e plástica: desenho, pintura, colagem, dobradura, escultura etc.; *Representações bidimensionais e tridimensionais; *Representação gráfica como recurso de expressão de conhecimentos, ideias e sentimentos;	*Encaixe; *Recorte com as pontas dos dedos; *Recorte com Tesoura; *Dobradura; *Lateralidade; *Manipular massinha de modelar; *Desenhar; *Organizar blocos e caixas; *Jogar futebol; *Jogar bolinhas no Cesto; *Jogo da memória; *Jogar lanças de isopor; *Jogar peteca; *Arremesso; *Equilíbrio; *Coordenação motora fina; *Atenção e memória; *Coordenação manual; *Artes e trabalhos manuais: Pintura, recorte, colagem e modelagem com massinha; *Trança simples com palha de buriti; *Confecções de colares com semente de Santa Luzia, *Grafismo; *Adubar e molhar as plantas, amassar barros da beira do igarapé e dos rios.		*mosaico; *pinturas; *Massa de modelar etc.;	manipulação de objetos de diferentes tamanhos e pesos; *Explorar materiais como o barro, massinha de modelar etc., buscando reproduzir modelos, construir brinquedos ou jogos; *A coordenação motora fina refere-se à capacidade de usar os pequenos músculos das mãos e dedos para realizar movimentos precisos. É essencial para atividades como escrever, desenhar, recortar e manipular objetos; *Brinquedos como blocos de montar, quebra-cabeças e jogos de encaixe ajudam a aprimorar a destreza e a percepção espacial; *Pintura, recorte, colagem e modelagem com massinha estimulam a criatividade e a precisão dos

					movimentos; *Incentivar a criança a participar de tarefas como amarrar cadarços, manusear talheres e abrir embalagens contribui para a coordenação funcional.

3.CAMPO DE EXPERIÊNCIAS ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde o nascimento, as crianças participam ativamente de situações comunicativas cotidianas, estabelecendo relações por meio do corpo, do olhar, dos gestos, da postura, do sorriso, do choro e de outros recursos vocais. Essas primeiras formas de expressão ganham sentido na interação com o outro, que interpreta, responde e atribui significado às manifestações infantis. Nesse processo, a criança inicia sua inserção no universo da linguagem, constituindo-se como sujeito social, cultural e comunicativo.

À medida que crescem, as crianças ampliam progressivamente seu repertório expressivo e compreensivo, apropriando-se da língua materna como principal meio de interação com o mundo. A linguagem possibilita que a criança se expresse, participe, narre, invente, argumente e compartilhe experiências, desempenhando papel fundamental na constituição do pensamento, da imaginação e da identidade cultural. Pensamento e linguagem, embora possuam trajetórias distintas em sua origem, articulam-se no desenvolvimento infantil, tornando o pensamento verbal e a linguagem um instrumento de elaboração intelectual e simbólica.

Na Educação Infantil, a linguagem é mediadora das interações entre crianças, adultos e comunidade. Por isso, é fundamental garantir experiências ricas e significativas de escuta e fala desde os bebês, respeitando os tempos, os modos de expressão e as línguas presentes no território. As crianças demonstram, desde cedo, curiosidade em relação à cultura escrita ao ouvir histórias, observar textos que circulam no cotidiano familiar, comunitário e escolar e manusear diferentes suportes de leitura. Essas experiências contribuem para a construção de hipóteses sobre a escrita, inicialmente expressas por meio de rabiscos, garatujas e escritas espontâneas, que revelam a compreensão da escrita como forma de representação da linguagem.

No contexto intercultural e indígena do DCMEIII, a imersão na linguagem oral e escrita deve partir das vivências das crianças, valorizando a oralidade, as narrativas tradicionais, os cantos, os mitos, as histórias ancestrais e a língua materna dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó. A literatura infantil, mediada pelo educador, constitui importante recurso para estimular a imaginação, o prazer estético, a ampliação do vocabulário e o conhecimento de mundo, fortalecendo o vínculo das crianças com os livros, os diferentes gêneros textuais e as práticas sociais de leitura e escrita.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, favorecendo a imersão das crianças nas diferentes linguagens: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, e possibilitando experiências de escuta, narrativa, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, em diálogo com a cultura, o território e a comunidade.

3.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 9º estabelece que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; [...]

3.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII

No DCMEIII, o organizador curricular Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação compreende a linguagem como prática social, cultural e histórica, construída nas interações, nas brincadeiras e nas experiências cotidianas das crianças com seus pares, educadores, famílias e comunidade. As vivências propostas respeitam os tempos, os modos de expressão e as línguas maternas, valorizando a oralidade, a imaginação e os saberes tradicionais dos povos Macuxi, Patamona e Ingarikó.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
BEBÊS (0 a 1 ano)	Os bebês são sujeitos ativos, potentes e comunicativos, que aprendem e se desenvolvem por meio do corpo, dos sentidos, das emoções e das interações afetivas. Suas ações cotidianas de escutar, balbuciar, observar, explorar e imitar constituem experiências fundamentais para a construção de vínculos, identidade, linguagem e pensamento	As ações cotidianas dos bebês, tais como escutar, falar, pensar e imaginar, explorar objetos e emoções, são expressões genuínas de aprendizagem e desenvolvimento. Essas ações representam as primeiras formas de comunicação, linguagem, pensamento, constituindo-se como experiências fundamentais para construção de vínculos, identidade e conhecimento. **ESCUTA** *Exploração de texturas: Oferecer diferentes materiais para que os bebês experimentem; *Exploração sensorial de sons, vozes, cantos e silêncios; escuta de cantigas tradicionais, acalantos, cânticos culturais e vozes familiares; *Jogos sonoros com objetos do cotidiano e elementos naturais; *Vivências de silêncio para perceber o próprio corpo e o ambiente. **FALA** * Interações verbais constantes com o adulto; nomeação de pessoas, objetos, ações e emoções; *Leitura de livros de imagens; cantigas, rimas e brincadeiras vocais; *Imitação dos sons do bebê; *Uso de linguagem simples, clara, respeitosa e afetiva. **PENSAMENTO** *Construção inicial do pensamento por meio da repetição, da antecipação de rotinas, da associação entre sons, gestos, objetos e ações; *Reconhecimento de vozes, expressões faciais e situações do cotidiano.	Participação da família no compartilhamento de cantos, histórias, línguas maternas e práticas culturais; fortalecimento do vínculo entre casa e creche por meio da escuta das famílias e da valorização de seus saberes.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
		IMAGINAÇÃO *Exploração sensorial, imitação de gestos e movimentos de adultos, crianças e animais; *Jogos corporais simples; *Música e movimento; *Interação afetiva com adultos como base para a criação e a imaginação.	
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	Crianças curiosas, ativas e investigativas, que constroem conhecimentos ao explorar o mundo com o corpo, os sentidos, a linguagem e a imaginação, em contextos de segurança, afeto e escuta.	**ESCUTA** * Escuta atenta de histórias, músicas, sons da natureza e da comunidade; *Jogos de escuta (identificar sons, vozes e ruídos); *Rodas de conversa breves; *Perguntas simples que favorecem a atenção e a compreensão. **FALA**: * Ampliação do vocabulário por meio de conversas cotidianas; *Uso de frases curtas e repetição; incentivo à nomeação de objetos, ações e emoções; *Narrativas simples sobre experiências vividas.	Integração das práticas culturais familiares nas brincadeiras, histórias e músicas; valorização da oralidade e das experiências comunitárias como fonte de aprendizagem.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
		PENSAMENTO: * Exploração de materiais para empilhar, encaixar, montar e desmontar; faz de conta inspirado no cotidiano comunitário; *Associação entre imagens, objetos e significados; reconhecimento de emoções e situações. **IMAGINAÇÃO:** * Brincadeiras de imitação, faz de conta, criação de histórias simples, uso de fantoches, bonecos e elementos da natureza; exploração criativa de espaços e materiais diversos.	
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	Crianças como sujeitos de direitos, criativos, expressivos e participantes, que constroem conhecimentos, valores e identidades nas interações, brincadeiras e experiências culturais e simbólicas.	**ESCUTA** *Rodas de conversa com criação de personagens e enredos; *Jogos de escuta (sons da natureza, instrumentos musicais, telefone sem fio); *Escuta sensível das emoções e sentimentos próprios e dos outros. **FALA** *Produção oral de histórias, recontos e narrativas coletivas; *Criação de finais para histórias inacabadas; *Uso de imagens, cartões e símbolos para organizar o pensamento e a fala. **PENSAMENTO** *Interpretação simbólica de objetos, formas e texturas; *Jogos de lógica, classificação e sequenciação; *Resolução de problemas simples a partir de regras combinadas	Diálogo contínuo com as famílias; valorização das narrativas, memórias, histórias e práticas culturais da comunidade como parte do currículo vivido.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
		coletivamente. **IMAGINAÇÃO** *Criação de personagens, cenários, regras e histórias; *Dramatizações, teatro, fantoches, música, dança e expressão corporal como formas de criação e autoria infantil.	

3.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento

Organizador: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

No DCMEIII, os Blocos de Objetos do Conhecimento do organizador Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação são compreendidos como experiências integradas, vividas nas interações, nas brincadeiras, na oralidade, na imaginação e na relação com a cultura, o território e as línguas maternas. O currículo valoriza a diversidade linguística e cultural, a escuta sensível, a autoria infantil e a construção progressiva da linguagem oral e escrita como práticas sociais significativas.

ETAPA: BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 A 3 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Linguagem Oral e Comunicação	A língua falada em suas diversas funções e usos sociais; linguagem oral e gestual; palavras e expressões da língua; identificação nominal; entonação de voz; sons da língua e sonoridade das palavras; comunicação como prática social; gestos, movimentos e expressividade; respeito à fala do outro.
Escuta e Interação	Escuta atenta de adultos e pares; observação e respeito à fala do outro; participação em interações comunicativas; escuta de cantos, histórias e narrativas tradicionais; escuta sensível como base para a construção do pensamento e da imaginação.
Patrimônio Cultural, Literário e Musical	Contato com cantigas, histórias, parlendas, músicas tradicionais e narrativas orais do território; valorização das línguas maternas e da oralidade dos povos indígenas; sensibilidade estética inicial em relação aos textos literários e musicais.
Narrativas, Histórias e Imaginação	Contato com personagens, cenários e elementos das histórias; escuta e participação em narrativas orais; relação entre imagem e narrativa; criação e reconto de histórias simples; desenvolvimento da imaginação por meio do faz de conta.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Vocabulário e Expressões da Língua	Ampliação progressiva do vocabulário; uso de palavras e expressões do cotidiano familiar e comunitário; nomeação de objetos, pessoas, ações e sentimentos; reconhecimento dos sons e ritmos da fala.
Linguagem Escrita – Sensibilização	Contato inicial com diferentes gêneros e suportes textuais; observação de marcas gráficas; materiais e tecnologias para a produção da escrita; registros espontâneos (rabiscos, garatujas); compreensão inicial dos usos sociais da escrita.
Materiais, Suportes e Tecnologias	Apropriação de livros, imagens, materiais gráficos, recursos audiovisuais e tecnológicos; interação com diferentes portadores textuais; uso lúdico e exploratório dos materiais como parte das vivências comunicativas.

ETAPA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 E 5 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Linguagem Oral, Escuta e Expressividade	Uso da língua portuguesa falada em suas diversas funções sociais; ampliação do vocabulário; oralidade e escuta atenta; expressões de cortesia; expressividade oral, corporal e gestual; participação em rodas de conversa e narrativas coletivas.
Consciência Sonora e Fonológica	Exploração de sons, ritmos, rimas e aliterações; sonoridade das palavras; sons da natureza e dos elementos culturais; desenvolvimento da consciência fonológica de forma lúdica e contextualizada.
Narrativas, Histórias e Organização do Pensamento	Criação, reconto e dramatização de histórias; organização da narrativa considerando tempo, espaço, personagens e enredos; interpretação simbólica de fatos narrados; relação entre imagem, tema e narrativa.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Patrimônio Cultural, Literário e Artístico	Vivências culturais com histórias, músicas, filmes e peças teatrais; valorização do patrimônio cultural, literário e musical das comunidades; sensibilidade estética em relação aos textos e produções artísticas.
Gêneros Textuais e Portadores de Texto	Escuta, apreciação e compreensão de diferentes gêneros textuais; reconhecimento de autores, características e suportes; usos e funções sociais da escrita; contato com diversos portadores textuais do cotidiano.
Linguagem Escrita e Sistema Alfabético	Sensibilização para a escrita; reconhecimento de marcas gráficas (desenhos, letras, números); direção da leitura (da esquerda para a direita, de cima para baixo); escrita do nome; produção gráfica espontânea e orientada.
Produção Gráfica e Tecnologias	Uso de materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita (lápis, caneta, giz, tintas, computador); apreciação gráfica; exploração de suportes de escrita; integração entre desenho, escrita e ilustração.
Interpretação e Compreensão de Textos	Escuta e interpretação de textos orais e escritos; compreensão de narrativas; identificação de ideias principais; construção de sentidos a partir das experiências culturais e sociais.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 2 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Experiências de Aprendizagens	Objeto do Conhecimento (Conteúdo)	Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo	Objeto de Aprendizagem (O que utilizar)	Orientação Didática (Sugestões)
(EI02EF01) Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.	* Vivenciar momentos de rotina nas rodas de conversas com adultos e outras crianças, estimulando uma linguagem compreensível e dinâmica. *Expressar ideias e sentimentos respondendo e formulando perguntas, comunicando suas experiências, descrevendo lugares, pessoas e objetos com mediação para a organização do pensamento. *Participar de variadas situações de comunicação utilizando diversas linguagens. *Oralizar sobre suas atividades na instituição. *Nomear objetos, pessoas, fotografias, gravuras. *Combinar palavras para se expressar usando verbos e adjetivos. *Interagir com outras pessoas por meio de situações comunicativas mediadas pelo(a) professor(a). *Produzir cartas aos seus	* Comunicação verbal - oralidade e não verbal, corporal *Interpretação de Imagens, vivencias, expressões faciais *Preferências cotidianas *Autonomia *A língua originária e portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. *Palavras e expressões da língua. *Identificação nominal. *Expressão corporal. *Oralidade e escuta. *Vocabulário *Organização da narrativa considerando tempo e espaço. *Identificação e nomeação de elementos. *Expressões de cortesia.	*Vocabulário cotidiano da comunidade (nomes de pessoas, lugares, objetos, alimentos, animais, elementos da natureza). *Expressões de cortesia na língua materna e em português. *Palavras e expressões relacionadas às emoções, necessidades e desejos. *Narrativas orais do cotidiano familiar e comunitário.	* Roda de conversa *Momento da escuta *Painel das emoções *Bonecos de massinha *Dramatização de situações vividas *Imagens, fotografias *Rotina dos horários da ida ao banheiro, merenda, organização do espaço e fila etc.	*Trabalhar diferentes formas de expressar e comunicar ideias, sentimentos e emoções, por exemplo: a dança, o desenho, a mímica, a música, a linguagem verbal e a escrita. *Garantir espaços de fala livre e escuta sensível, respeitando o tempo da criança. *Valorizar a oralidade em língua materna e em português, sem correções punitivas. *Mediar diálogos ampliando o vocabulário e organizando o pensamento da criança. *Utilizar situações reais da rotina para estimular a comunicação significativa. *Incentivar a expressão

	colegas e familiares à sua maneira. *Interagir com outras crianças fazendo uso da linguagem oral e tentando se fazer entender. *Ampliar o vocabulário utilizado para se expressar. *Ampliar seu vocabulário por meio de músicas, narrativas, poemas, histórias, contos, parlendas, conversas e brincadeiras para desenvolver sua capacidade de comunicação. *Levantar hipóteses sobre situações de aprendizagem oralizando ideias e opiniões. *Expressar suas ideias, sentimentos e emoções por meio de diferentes linguagens como: a dança, o desenho, a mímica, a música, a linguagem oral e a escrita. *Compreender o uso social da linguagem oral e escrita como meio de comunicação e diálogo. *Falar e escutar atentamente em situações do dia a dia para interagir socialmente. *Utilizar expressões de				de sentimentos por múltiplas linguagens (oral, corporal, artística)

	cortesia: cumprimentar, agradecer, despedir-se e outros.				
(EI02EF02) Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.	* Brincar com as palavras em diferentes contextos, (rimas, músicas, poemas) *Utilizar materiais estruturados e não estruturados para criar sons rítmicos ou não. *Participar de situações que envolvam cantigas de roda e textos poéticos. *Recitar poesias e parlendas criando diferentes entonações e ritmos. *Participar da criação de músicas ou poemas. *Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliterações). *Explorar e brincar com a linguagem criando sons e reconhecendo rimas e aliterações. *Participar de brincadeiras que desenvolvam a consciência fonológica. *Conhecer textos poéticos típicos da sua cultura. *Declamar textos poéticos	*Consciência fonológica. *Sons da língua e sonoridade das palavras. *Gêneros textuais: rimas, aliterações, cantigas de roda e textos poéticos. *Concentração *Percepção sonora *Memória *Patrimônio cultural, literário e musical. *Linguagem oral. *Ritmo.	*Cantigas, parlendas, músicas tradicionais e rituais sonoros da comunidade. *Sons da natureza nomeados na língua materna (vento, chuva, água, animais). *Ritmos corporais e musicais tradicionais. *Jogos orais com rimas e repetições próprias da cultura local.	*Textos musicados *Brincadeiras de roda *Momento da leitura *Dramatização *fantoches	*Explorar rimas e sons de forma lúdica, corporal e musical. *Integrar instrumentos tradicionais e materiais naturais. *Incentivar a criação sonora sem exigir reprodução correta. *Repetir cantigas e poemas respeitando o ritmo da turma. *Valorizar o brincar como principal estratégia de consciência fonológica.

	conhecidos nas brincadeiras como corre-cotia, pula corda etc.				
(**EI02EF03)** Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).	* Participar, em grupo e individual de diferentes e repetidas situações de escuta de textos. *Ouvir, visualizar e apreciar histórias e outros textos literários: poemas, parlendas, contos, cordel, lendas, fábulas, músicas etc. *Identificar a história pela capa do livro. *Manusear diferentes portadores textuais e ouvir sobre seus usos sociais. *Observar ilustrações dos livros buscando identificar sua relação com o texto lido. *Reconhecer as ilustrações/ figuras de um livro. *Perceber que imagens e palavras representam ideias *Diferenciar desenho de letra/escrita. *Presenciar e participar de situações significativas de leitura e escrita. *Perceber características da língua escrita: orientação e	*Atenção *Concentração *Memorização *Gêneros Textuais: quadrinhos (HQ) lendas, fábulas, mitos, contos (locais, regionais, universais), receitas, poemas, parlendas, textos por imagens, trava línguas *Vocabulário *Notação Espacial: em cima, em baixo *Lateralidade: direita e esquerda *Leitura compartilhada *Símbolos e signos *Escrita e ilustração. *Direção de leitura: de cima para baixo, da esquerda para a direita. *Patrimônio cultural e literário. *Escuta, observação e respeito à fala do outro. *Sensibilidade estética	*Histórias tradicionais narradas oralmente pelos mais velhos. *Livros bilíngues ou com imagens contextualizadas ao território. *Narrativas orais da comunidade (mitos, lendas, histórias locais). *Relação imagem–palavra nas duas línguas.	Paradidáticos (imagens e texto - curto e médio) * Gibis * Livros infantis: contos, fábulas, narrativas *Rodas de leitura (profs. Lideranças, sábios, vovôs, vovós)	*Realizar leitura compartilhada apontando o texto e as imagens. *Convidar sábios, lideranças e familiares para momentos de leitura oral. *Comparar ilustrações com narrativas orais conhecidas pelas crianças. *Não antecipar alfabetização formal; priorizar fruição e escuta. *Valorizar a leitura como experiência afetiva e cultural.

	direção da escrita. *Ouvir e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. *Participar de momentos em que o(a) professor(a) realiza leitura apontada.	em relação aos textos literários. *Aspectos gráficos da escrita. *Vocabulário. *Gêneros textuais. *Portadores textuais, seus usos e funções. *Linguagem escrita. *Interpretação e compreensão de textos.			
(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.	* Responder a perguntas como: "quem?", "o que?", "quando?", "como?" e "por quê?". *Reconhecer cenários de diferentes histórias. *Identificar personagens e/ou cenários e descrever suas características. *Identificar características dos personagens das histórias para incrementar cenários e adereços em suas brincadeiras de faz de conta. *Identificar os personagens principais das histórias, nomeando-os. *Responder a questionamentos sobre as histórias narradas. *Formular hipóteses e perguntas sobre fatos da	*Criação de contexto literários *Interpretação de histórias, fatos, signos, símbolos *Linguagem oral. *Fatos da história narrada. *Características gráficas: personagens e cenários. *Vocabulário.	*Vocabulário narrativo (personagens, lugares, ações). *Sequência lógica das histórias tradicionais. *Nomes e características de personagens culturais. *Expressões narrativas próprias da oralidade indígena.	*Paradidáticos (imagens e texto - curto e médio) * Gibis *Livros infantis: contos, fábulas, narrativas *Rodas de leitura (profs. Lideranças, sábios, vovôs, vovós)	*Estimular perguntas abertas sobre as histórias. *Utilizar imagens, objetos e dramatizações como apoio à narrativa. *Incentivar o reconto espontâneo, sem exigir fidelidade ao texto. *Valorizar diferentes interpretações da história. *Relacionar narrativas com vivências reais da comunidade.

	história narrada, personagens e cenários. *Brincar de imitar personagens das histórias ouvidas. *Oralizar sobre fatos e acontecimentos da história ouvida. *Ouvir e participar de narrativas compreendendo o significado de novas palavras e ampliando o seu vocabulário.				
(EI02EF05) Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas etc.	*Vivenciar nos diversos momentos da aula, situações nas quais falem livremente. *Expressar-se verbalmente em conversas, narrações e brincadeiras, ampliando seu vocabulário e fazendo uso de estruturas orais que aprimorem suas competências comunicativas. *Participar de situações de conversas em grandes e pequenos grupos ou duplas, relatando suas experiências pessoais e escutando os relatos dos colegas. *Recontar histórias ouvidas, filmes e/ou peças de teatro identificando seus personagens e elementos.	*Reconto de fatos, histórias e filmes *Descrição experiências *Contação de peças teatrais *Vivências culturais: histórias, filmes e peças teatrais. *Expressividade pela linguagem oral e gestual. *Palavras e expressões da língua e sua pronúncia. *Vocabulário. *Relação entre imagem ou tema e narrativa.	*Relatos do cotidiano comunitário (caça, pesca, roça, festas). *Vocabulário temporal (antes, depois, ontem, hoje). *Narrativas de experiências familiares. *Linguagem oral como registro da memória coletiva.	*Roda de conversa, momento do reconto, peneira de livro, peneira da leitura, filmes infantis (fábulas, lendas, mitos).	*Criar momentos regulares de partilha de experiências. *Respeitar a ordem narrativa própria da criança. *Apoiar o uso de imagens, objetos e gestos para o relato. *Relacionar vivências pessoais a histórias e filmes assistidos. *Incentivar a escuta respeitosa entre as crianças.

	*Assistir a filmes, peças teatrais e ouvir histórias compreendendo as mensagens principais. *Relatar acontecimentos vividos para outras crianças ou familiares para ampliar sua capacidade de oralidade.				
(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.	* Participar de espaços de rodas de conversa, apoiando-se em sua memória e em seus próprios recursos expressivos. *Participar de situações em que é convidado a contar ou criar histórias com ou sem o apoio de imagens, fotos ou temas disparadores. *Oralizar contextos e histórias, a seu modo. *Recontar histórias ao brincar de faz de conta. *Relacionar diferentes histórias conhecidas. *Simular leituras por meio de brincadeiras de faz de conta. *Narrar situações do dia a dia no sentido de manifestar experiências vividas e ouvidas.	*Imaginação *criatividade *autonomia *entonação *emoção/sentimentos/afetividade *narrativa *Personagens *Criação e reconto de histórias. *Relação entre imagem e narrativa. *Repertório de textos orais que constituem o patrimônio cultural literário. *Linguagem oral.	*Criação de histórias baseadas em elementos culturais locais. *Personagens da fauna, natureza e mitologia indígena. *Estrutura narrativa oral (início, meio e fim). *Repertório de histórias tradicionais da comunidade.	*Roda de conversa *Momento da história *Encenação *Ilustrações *Fotografias e imagens *Objetos *Brinquedos	*Propor temas disparadores ligados ao território. *Incentivar o protagonismo infantil na criação de histórias. *Registrar oralmente as narrativas ditadas pelas crianças. *Integrar brincadeiras de faz de conta e dramatizações. *Valorizar a imaginação como forma legítima de conhecimento.
(EI02EF07) Manusear diferentes	*Identificar os portadores textuais e suas funcionalidades e significados	*Gêneros Textuais (fabulas, receita, rima, parlenda, versos,	*Usos sociais da escrita no cotidiano comunitário.	*Paradidáticos (imagens e texto - curto e médio)	*Disponibilizar diversos portadores textuais no ambiente.

portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.	*Manusear e explorar diferentes portadores textuais como: livros, revistas, jornais, cartazes, cadernos de receitas, bulas e outros. *Conhecer portadores textuais buscando usá-los segundo suas funções sociais. *Manusear diferentes portadores textuais tendo os adultos como referência. *Conversar com outras pessoas e familiares sobre o uso social de diferentes portadores textuais. *Folhear livros contando suas histórias para seus colegas.	quadrinhos etc.) *Usos e funções da escrita. *Gêneros e suportes de textos. *Sensibilidade estética em relação aos textos literários. *Apreciação de gêneros textuais.	*Textos presentes na comunidade (avisos, listas, cartazes). *Reconhecimento de gêneros textuais familiares. *Escrita espontânea como forma de comunicação.	* Gibis *Livros infantis: contos, fábulas, narrativas *bilhetes etc. *figurinhas	*Conversar sobre onde e para que cada texto é usado. *Incentivar o manuseio livre dos materiais. *Respeitar as hipóteses de escrita das crianças. *Relacionar texto escrito à oralidade cotidiana.
(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).	*Participar de situações de escuta de diferentes gêneros textuais como: poemas, fábulas, contos, receitas e outros. *Perceber a variedade de suportes textuais observando e manipulando: jornais, livros de receitas, revistas, dentre outros. *Escutar poemas, parlendas e canções brincando com tecidos e outros materiais. *Escutar poemas, parlendas e	*Concentração, atenção, percepção *Gêneros musicais *Cantos *fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios *Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. *Sensibilização para a escrita.	*Gêneros orais e escritos típicos da cultura local. *Cantigas, parlendas e histórias tradicionais. *Diferentes suportes textuais usados pela comunidade. *Relação entre oralidade, escuta e escrita.	*Imagens, signos e representações *Paradidáticos (imagens e texto - curto e médio) * Gibis *Livros infantis: contos, fábulas, narrativas *Bilhetes etc. *Figurinhas	*Diversificar os gêneros apresentados às crianças. *Alternar escuta, manuseio e dramatização dos textos. *Explorar textos em diferentes espaços da escola e da comunidade. *Incentivar a escolha livre de livros e

	canções brincando com tecidos e outros materiais. *Vivenciar experiências lúdicas em contato com diferentes textos. *Ter contato com diferentes suportes textuais observando e manipulando: jornal, livro de receitas, revistas, dentre outros. *Ouvir e apreciar histórias e outros gêneros textuais como poemas, contos, literatura popular, lendas, fábulas, parlendas e músicas percebendo suas funções. *Apreciar e participar de momentos de contação de histórias realizados de diferentes maneiras. *Participar de situações de exploração de portadores de diferentes gêneros textuais em brincadeiras ou atividades de pequenos grupos. *Identificar suportes e gêneros textuais que sejam típicos de sua cultura. *Manusear diversos suportes textuais percebendo as diferenças entre eles. *Participar de atividades de	* Percepção sonora *Percepção Visual *Gêneros textuais: parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias, receitas etc.) *Interpretação *Usos e funções da escrita. *Gêneros e suportes de textos. *Apreciação de gêneros textuais. *Gêneros textuais, seus autores, características e suportes. *Sensibilidade estética em relação aos textos.			materiais. *Valorizar a escuta como prática cultural.

	culinária fazendo uso de cadernos/livros de receitas. *Ouvir histórias contadas por outras pessoas dentro da instituição: avós, irmãos, pais e outros. *Ouvir histórias em outros espaços próximos à instituição: praças, bibliotecas, escolas e outros. *Brincar recitando parlendas. *Escolher livros de literatura e "lê-los" à sua maneira.				
(**EI02EF09)** Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos	*Participar de situações significativas de leitura e escrita. *Manipular e explorar revistas, jornais, livros e outros materiais impressos. *Explorar suportes textuais de materiais diversos: plástico, tecido, borracha, papel, dentre outros. *Registrar vivências utilizando diferentes suportes de escrita: tinta, giz de cera, carvão, dentre outros, conhecendo suas funções. *Explorar diferentes instrumentos e suportes de	*Marcas gráficas. *Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. *Sensibilização para a escrita. *Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita e seus diferentes usos. *Direcionamento gráfico * símbolos e signos gráficos *Marcas gráficas:	*Marcas gráficas inspiradas em grafismos tradicionais. *Uso de pigmentos naturais e materiais do território. *Escrita do nome em português e na língua materna (quando houver). *Desenho como linguagem comunicativa.	*Pintura com a ponta dos dedos *Pincéis, *Giz de cera, massinha, *Argila *Carvão *Areia *Pigmentos naturais *Fibras	*Priorizar a experimentação livre dos materiais. *Não corrigir traçados ou exigir forma convencional. *Integrar desenho, escrita e oralidade. *Valorizar grafismos culturais como produção legítima. *Estimular o registro das experiências vividas.

	escrita em situações de brincadeira ou pequenos grupos. *Presenciar situações significativas de leitura e escrita. *Ter contato visual com sua imagem (foto), juntamente com a escrita do nome. * Produzir marcas gráficas com diferentes suportes de escrita (lápis, pincel, giz) e elementos da natureza (graveto, carvão, pedra etc.), conhecendo suas funções. *Vivenciar registros em diferentes suportes: papel, papelão, plástico, dentre outros. *Manipular revistas, jornais, livros e outros materiais impressos. Explorar recursos de escrita criando representações gráficas. *Rabiscar, pintar, desenhar, modelar, colar à sua maneira, dando significado às suas ideias, aos pensamentos e sensações. *Expressar-se utilizando	desenhos, letras, números. *Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. *Escrita do nome. *Produção gráfica. *Sensibilização para a escrita. *Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos. *Apreciação gráfica. *Suportes de escrita.			

	diversos suportes, materiais, instrumentos e técnicas. *Utilizar diversos suportes de escrita para desenhar e escrever espontaneamente: cartolina, sulfite, draft, livros, revistas e outros. *Conceber seus desenhos como uma forma de comunicação. *Conhecer a escrita do seu nome associando símbolos para identificá-lo em situações diversas, progressivamente. *Fazer uso de garatujas com a intenção de uma comunicação escrita. *Fazer uso das letras, ainda que de forma não convencional, em seus registros de comunicação.				

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 3 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANO A 5 AN0 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
ESCUTA, FALA, PESNAMENTO E IMAGINAÇÃO					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento O que explorar (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (O que utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	*Vivenciar momentos de rotina nas rodas de conversas com adultos e outras crianças, estimulando uma linguagem compreensível e dinâmica. *Comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar e escutando o outro com atenção. *Fazer uso da escrita espontânea para comunicar suas ideias e opiniões aos colegas e professores(as). *Expressar-se por meio da linguagem oral, transmitindo suas necessidades, desejos, ideias opiniões e	* Linguagem oral e escrita (escrita espontânea) *Leitura: imagens, fotografias, desenhos *Gêneros Textuais: figurinhas, fotos, charge *símbolos gráficos: grafismos, *A língua originária e a portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. *Palavras e expressões da língua. *Linguagem oral. *Vocabulário. *Registro gráfico como expressão de conhecimentos, ideias e	*Uso da língua materna/originária e da língua portuguesa para expressar sentimentos, desejos e opiniões *Palavras e expressões do cotidiano da criança e da comunidade *Vocabulário relacionado às emoções, vivências e relações sociais *Narrativas orais da cultura local *Nome próprio e nomes dos colegas *Linguagem oral como prática social *Escrita espontânea como forma inicial de registro de ideias.	*Esculturas com argila, sementes e materiais naturais *Figurinhas, fotografias e charges do cotidiano *Objetos simbólicos da comunidade *Pintura em tela e pintura corporal *Cestaria e grafismos tradicionais	*Executar atividades que desenvolvam a oralidade, como, comunicar-se com diferentes intenções, em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, respeitando sua vez de falar escutando o outro com atenção. *Abordar atitudes a serem desenvolvidas, como ao interessar-se por fazer uso da escrita espontânea para comunicar suas ideias e opiniões aos colegas e

	compreensões de mundo. *Participar de variadas situações de comunicação onde seja estimulada a explicar e argumentar suas ideias. *Participar de situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista para desenvolver sua capacidade comunicativa. *Interagir com outras pessoas por meio de situações mediadas ou não pelo(a) professor(a). *Ampliar seu vocabulário por meio de músicas, narrativas (poemas, histórias, contos, parlendas, conversas) e brincadeiras para desenvolver sua capacidade de comunicação. *Falar e escutar atentamente em situações do dia a dia interagindo socialmente. *Expressar oralmente seus sentimentos em diferentes momentos. *Oralizar a sequência lógica sobre suas atividades na	sentimentos. *Registros gráficos: desenhos, letras e números. *Linguagem escrita, suas funções e usos sociais. *Relato: descrição do espaço, personagens e objetos.	*Relação entre oralidade, desenho e escrita		professores(as).

	instituição. *Produzir narrativas orais e escritas (desenhos), em situações que apresentem função social significativa e organização da sequência temporal dos fatos. *Representar ideias, desejos e sentimentos por meio de escrita espontânea e desenhos para compreender que aquilo que está no plano das ideias pode ser registrado graficamente. *Utilizar letras, números e desenhos em suas representações gráficas. *Relatar e estabelecer sequência lógica para produzir texto escrito, tendo o(a) professor(a) como escriba. *Identificar o próprio nome e dos colegas para realizar a leitura deles em situações da rotina escolar. *Registrar as ideias e sentimentos por meio de diversas atividades: desenhos, colagens, dobraduras e outros.				

(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	*Brincar com as palavras em diferentes contextos, (rimas, músicas, poemas) *Declamar suas poesias e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação. *Brincar com os textos poéticos em suas brincadeiras livres com outras crianças. *Conhecer textos poéticos típicos de sua cultura. *Utilizar materiais estruturados e não estruturados para criar sons rítmicos ou não. *Participar de situações que envolvam cantigas de roda e textos poéticos. *Reconhecer e criar rimas. *Ouvir poemas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais. *Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração). *Participar de brincadeiras cantadas e cantar músicas de diversos repertórios. *Participar de situações de	*Criação *Poemas *Canções *Rimas *Aliterações *Brincadeiras *Criação musical. *Manifestações culturais. *Linguagem oral. *Instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Rimas e aliterações *Sons da língua e sonoridade das palavras. *Ritmo. *Canto. *Expressão gestual, dramática e corporal.	*Cantigas, músicas e brincadeiras tradicionais na língua materna *Rimas, aliterações e ritmos próprios da língua originária e da língua portuguesa *Sons da língua e sonoridade das palavras *Expressões culturais orais da comunidade *Vocabulário poético e musical *Oralidade rítmica e cantada	*Instrumentos musicais tradicionais e alternativos *Materiais sonoros naturais (sementes, água, madeira) *Cantigas e músicas da cultura local *Brincadeiras de roda e jogos rítmicos *Espaço para criação musical livre	*Incentivar a criação coletiva de cantigas e versos *Valorizar rimas e ritmos da língua materna *Integrar música, corpo e movimento *Estimular a improvisação sem correções formais *Garantir participação ativa de todas as crianças

	criação e improvisação musical. *Dramatizar situações do dia a dia e brincadeiras cantadas (trava-línguas, cantigas, quadrinhas) no sentido de manifestar as experiências vividas e ouvidas.				
(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.	*Participar, em grupo e individual de diferentes e repetidas situações de escuta de textos. *Folhear livros e escolher aqueles que mais gostam para ler em momentos individuais. *Manipular, escolher e ler livros de literatura, a sua maneira. *Escolher e contar histórias, a sua maneira, para outras crianças. *Escolher livros de sua preferência explorando suas ilustrações e imagens para imaginar as histórias. *Folhear livros e outros materiais tendo como referência o modo como outras pessoas fazem. *Relacionar fatos da história contada ou lida, com	*Seleção de textos * Títulos de textos * Ilustrações *Personagens *Escrita e ilustração *Direção de leitura: de cima para baixo, da esquerda para a direita. *Patrimônio cultural e literário. *Sensibilidade estética em relação aos textos literários. *Aspectos gráficos da escrita. *Vocabulário. *Gêneros textuais. *Portadores textuais, seus usos e funções. *Diferentes usos e funções da escrita. *Pseudoleitura. *Literatura infantil:	*Vocabulário oral presente em histórias e narrativas tradicionais *Palavras recorrentes em textos conhecidos da cultura local *Relação entre imagem e narrativa oral *Expressões da língua materna presentes em contos, mitos e histórias *Nomeação oral de personagens, cenários e objetos *Linguagem oral como mediação da leitura	*Portadores de texto variados *Ilustrações *Painel de títulos *Cesta de leitura *Tipiti literário	*Organizar ambientes leitores acessíveis e convidativos, com livros variados, contemplando narrativas da cultura local, histórias tradicionais, mitos e contos interculturais. *Incentivar a escolha autônoma dos livros, respeitando os interesses das crianças e valorizando a leitura de imagens, a pseudoleitura e o manuseio adequado dos portadores textuais. *O professor deve atuar como modelo leitor, realizando leituras apontadas,

	situações do dia a dia. *Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. *Manusear diferentes portadores textuais e ouvir sobre seus usos sociais. *Proporcionar momentos de pseudoleitura tendo como parâmetro o comportamento leitor do(a)professor(a). *Perceber que imagens e gestos representam ideias. *Perceber as características da língua escrita: orientação e direção da escrita. *Recontar e dramatizar, a seu modo, histórias contadas. *Reconhecer as ilustrações/ figuras de um livro. *Diferenciar desenho de letra/escrita, relacionando à função social. *Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégia de observação gráfica.	trama, cenários e personagens.			comentando ilustrações, títulos e autores, estimulando a observação da direção da escrita e a diferenciação entre imagem e texto, sem antecipar processos formais de alfabetização.
	*Responder a perguntas como: "quem?", "o que?", "quando?", "como?" e "por	*Reconto *Enredo *Dramatização/encenaç	*Reconto oral de histórias tradicionais da comunidade *Vocabulário narrativo:	*Livros de histórias conhecidas	*Organizar dramatizações coletivas

(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	quê?". *Identificar personagens, cenários, tramas, sequência cronológica, ação e intenção dos personagens. *Narrar partes da história ao participar da construção de roteiros de vídeos ou encenações. *Envolver-se em situações de pequenos grupos, contribuindo para a construção de roteiros de vídeos ou encenações coletivas. *Reconhecer cenários de diferentes histórias e estabelecer relação entre eles. *Identificar os personagens das histórias, nomeando-os. *Representar os personagens de histórias infantis conhecidas. *Responder a questionamentos sobre as histórias narradas. *Oralizar sobre fatos e acontecimentos da história ouvida. *Dramatizar histórias, criando personagens, cenários	ão *Registro audiovisual *Interpretação *Criação *Protagonismo *Coadjuvante *Criação de histórias. *Linguagem oral. *A língua portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. *Roteiro: personagens, trama, cenários. *Fatos da história narrada. *Vocabulário. *Narrativa: organização e sequenciação de ideias. *Imitação como forma de expressão.	início, meio e fim * Nomeação de personagens, lugares e ações *Estruturas narrativas da oralidade local *Expressividade oral e gestual na língua materna *Uso da língua para organizar o pensamento narrativo	*Fantasias e adereços *Fantoches e objetos simbólicos *Materiais para registro audiovisual *Espaço para encenação	*Incentivar a definição de personagens e cenários *Apoiar a sequência lógica da narrativa *Registrar falas e ideias das crianças *Valorizar o protagonismo infantil

	e contextos. *Relatar fatos e ideias com começo, meio e fim. *Dramatizar situações do dia a dia e narrativas: textos literários, informativos, trava-línguas, cantigas, quadrinhas, notícias.				
(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	*Vivenciar nos diversos momentos da aula, situações nas quais falem livremente. *Compreender que a escrita representa a fala. *Perceber a diferença entre dizer e ditar. *Participar de situações coletivas de criação ou reconto de histórias. *Recontar histórias, identificando seus personagens e elementos. *Criar e contar histórias ou acontecimentos oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos. *Produzir textos coletivos, tendo o(a) professor(a) como escriba. *Relatar situações diversas para outras crianças e familiares para ampliar suas	*Reconto *Narrativa *Oralidade *Relato de fatos e situações com organização de ideias. *Vivências culturais: histórias, filmes e peças teatrais. *Expressividade pela linguagem oral e gestual. *A língua originária e a portuguesa falada, em suas diversas funções e usos sociais. *Palavras e expressões da língua e sua pronúncia. *Vocabulário. *Relação entre imagem ou tema e narrativa. *Organização da	*Oralização de histórias antes do registro escrito *Vocabulário narrativo da cultura local *Relação entre fala e escrita mediada pelo professor *Expressões orais que antecedem a escrita *Uso da língua materna como base para a compreensão da escrita *Ditado oral de histórias na língua de uso da criança	*Registro audiovisual *Imagem *Paradidáticos *Portadores de texto	*Propor situações coletivas de reconto oral de histórias conhecidas, permitindo que as crianças organizem ideias, fatos e personagens antes do registro escrito. *O professor deve assumir o papel de escriba, registrando fielmente a fala das crianças, respeitando sua linguagem, escolhas vocabulares e estrutura narrativa. *É fundamental valorizar a oralidade como base da escrita, estimulando a escuta, a negociação de ideias, a organização

	capacidades de oralidade. *Escutar relatos de outras crianças e respeitar sua vez de escuta e questionamento. *Participar da elaboração e reconto de histórias e textos. *Participar da elaboração de histórias observando o(a) professor(a) registrar a história recontada.	narrativa considerando tempo e espaço. *Diferentes usos e funções da escrita. *Símbolos.			da sequência temporal e o reconhecimento da função social da escrita como registro de memórias, histórias e experiências coletivas.
(**EI03EF06)** Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa**.**	*Participar de espaços de rodas de conversa, apoiando-se em sua memória e em seus próprios recursos expressivos. *Fazer uso de expressões da linguagem da narrativa. *Escutar, compreender e nomear objetos, pessoas, personagens, fotografias e gravuras para ampliar seu vocabulário. *Criar histórias a partir de imagens ou temas sugeridos para desenvolver sua criatividade. *Oralizar contextos e histórias a seu modo. *Produzir escritas espontâneas, utilizando letras como marcas gráficas.	* Linguagem oral e escrita (escrita espontânea) *Portadores de texto *Diferenciação entre desenhos, letras e números. *Criação e reconto de histórias. *A língua portuguesa falada, suas diversas funções e usos sociais. *Relação entre imagem, personagem ou tema e narrativa. *Repertório de textos orais que constituem o patrimônio cultural literário. *Linguagem oral.	*Criação de histórias orais na língua materna *Vocabulário expressivo e imaginativo *Relação entre oralidade, escrita espontânea e desenho *Uso da língua para criação de personagens e enredos *Narrativas orais como patrimônio cultural *Expressões linguísticas próprias da infância e da comunidade	*Desenho livres *Desenhos temáticos *Ilustrações *Imagens *Sarau *Recital	*Criar contextos significativos para a produção de histórias, como rodas de conversa, dramatizações, leitura de imagens, experiências culturais e brincadeiras simbólicas. *Incentivar a escrita espontânea e os registros gráficos como formas legítimas de expressão, sem correções normativas. *O professor deve acolher as hipóteses das crianças sobre a

	*Ler a seu modo textos literários e seus próprios registros para outras crianças. *Diferenciar desenho, letra e número em suas produções espontâneas.	*Vocabulário. *Pseudoleitura. *Diferentes usos e funções da escrita. *Aspectos gráficos da escrita. *Produção escrita para representação gráfica de conhecimentos, ideias e sentimentos.			escrita, incentivando a criação de personagens, cenários e enredos, valorizando a imaginação, o protagonismo infantil e a relação entre oralidade, desenho e escrita como práticas integradas de linguagem.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	*Reconhecer as diferenças e características das estruturas dos portadores de texto. *Fazer uso de cadernos/livros de receitas em situações de brincadeiras de culinária. *Escutar a leitura de diferentes gêneros textuais. *Manusear e explorar diferentes portadores textuais como: livros, revistas, jornais, cartazes, listas telefônicas, cadernos de receitas, bulas e outros. *Expressar suas hipóteses sobre "para que servem" os diferentes gêneros textuais como: receitas, classificados, poesias, bilhetes, convites, bulas e outros.	*Usos e funções da escrita. *Escuta e apreciação de gêneros textuais. *Sensibilidade estética em relação aos textos literários. *Aspectos gráficos da escrita. *Estratégias e procedimentos para leitura e produção de textos. *Sistema alfabético de representação da escrita e mecanismos de escrita. *Direção da leitura e da escrita: de cima para baixo, da esquerda para	*Reconhecimento oral dos usos sociais da escrita *Vocabulário associado aos diferentes portadores textuais *Expressões usadas para nomear funções dos textos ("para que serve") *Linguagem oral na explicação de hipóteses *Palavras e símbolos presentes no cotidiano comunitário *Oralidade como apoio à leitura e escrita	*Cestaria literária *Sinais e marcas gráficas do cotidiano *Cartazes, rótulos e embalagens *Livros de receitas, jornais e revistas	*Disponibilizar diferentes portadores textuais que circulam no cotidiano das crianças (livros, receitas, cartazes, convites, bilhetes, jornais, embalagens), promovendo situações de observação, manuseio e comparação. *Estimular que as crianças verbalizem hipóteses sobre a função dos textos, sua organização gráfica e seus usos sociais, a partir da observação de imagens, símbolos,

	*Conhecer e compreender, progressivamente, a função de diferentes suportes textuais: livros, revistas, jornais, cartazes, listas telefônicas, cadernos/livros de receitas e outros. *Conversar com outras pessoas e familiares sobre o uso social de diferentes portadores textuais. *Manusear diferentes portadores textuais imitando adultos. *Compreender a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos e da participação em diversas situações nas quais seus usos se fazem necessários. *Compreender como se organiza a escrita em nossa cultura: de cima para baixo, da esquerda para a direita. 8Identificar as letras do alfabeto em diversas situações da rotina escolar. *Observar o registro textual tendo o(a) professor(a) como escriba.	a direita. *Símbolos.			títulos e formatos. *O professor deve problematizar, questionar e ampliar o repertório das crianças, respeitando seus conhecimentos prévios e a cultura local.

	*Acompanhar a leitura apontada do texto realizada pelo(a) professor(a). *Atentar-se para a escuta da leitura feita pelo(a) professor(a), em ocasiões variadas, sobretudo nas situações de leitura de histórias e na diversidade textual, ampliando seu repertório linguístico e observação gráfica das palavras.				
(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	*Apresentar repertório textual, incentivando a autonomia na escolha dos portadores de textos. *Apresentar uma história mostrando a capa do livro, o título e o nome do autor. *Realizar leitura imagética ou pseudoleitura de diferentes gêneros textuais. *Apreciar e participar de momentos de contação de histórias realizados de diferentes maneiras. *Ouvir histórias contadas por pessoas convidadas a visitar a	*Obras literárias *Gêneros textuais *Repertório *Percepções *Memórias (visual etc.) *Oralidade *Autonomia *Escuta e oralidade. *Sensibilidade estética em relação aos textos literários. *Imaginação. *Pseudoleitura. *Identificação dos elementos das histórias. *Vocabulário	*Repertório oral de histórias conhecidas *Vocabulário da memória cultural e familiar *Expressões linguísticas usadas na escolha e apreciação de textos *Oralização de preferências e opiniões *Narrativas orais tradicionais como referência de leitura	*Imagem *Paradidáticos *Portadores de texto *Desenho livres *Desenhos temáticos *Ilustrações *Imagens *Sarau *Recital *Cestaria literária	*Garantir momentos frequentes de escolha livre de livros, incentivando a autonomia leitora e o acesso a diferentes gêneros textuais. *Valorizar a leitura por imagens, a memória das histórias conhecidas e a escuta atenta das narrativas orais e escritas. *O professor deve promover situações de apreciação literária,

	instituição: avós, irmãos, pais e outros. *Ouvir histórias em outros espaços próximos à instituição: praças, bibliotecas, escolas e outros. *Contar, a seu modo, histórias para outras crianças e para o(a) professor(a). *Expressar suas opiniões sobre os diferentes textos lidos. *Escolher suportes textuais para observação e pseudoleitura. *Relacionar imagens de personagens e cenários às histórias que pertencem. *Utilizar a literatura como possibilidade de sensibilização e ampliação de repertório. *Narrar histórias ouvidas utilizando somente a memória como recurso. *Escutar e apreciar histórias e outros gêneros textuais (poemas, contos, lendas, fábulas, parlendas, músicas etc.).				convidando membros da comunidade para contação de histórias, ampliando o repertório cultural e fortalecendo vínculos entre escola, família e território. *É importante estimular a expressão de opiniões, preferências e sentimentos sobre os textos, sem avaliações formais.
	*Nominar objetos,	*Escrita	*Nome próprio e nomes	*Auto ditado	*Valorizar a escrita

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea	personagens entre ouras formas de ilustração utilizando a linguagem escrita. *Aceitar o desafio de confrontar suas escritas espontâneas. *Conhecer e verbalizar nome próprio de pessoas que fazem parte de seu círculo social. *Participar de situações que envolvam a escrita do próprio nome e de outras palavras, levantando hipóteses. *Participar de jogos que relacionem imagem e palavras. *Realizar tentativas de escrita do próprio nome e de palavras com recursos variados e em diferentes suportes. *Verbalizar suas hipóteses sobre a escrita. *Brincar com a sonoridade das palavras, explorando-as e estabelecendo relações com sua representação escrita. *Vivenciar experiências que possibilitem perceber a presença da escrita em	*Autonomia *Percepções *Memórias (visual etc.) *sonoridade e fonética *Identificação do próprio nome e de outras pessoas. *Uso e função social da escrita. *Valor sonoro de letras e sílabas *Marcas gráficas: desenhos, letras, números. *Produção gráfica. *Materiais e tecnologias variadas para a produção da escrita: lápis, caneta, giz, computador e seus diferentes usos. *Apreciação gráfica. *Suportes de escrita. *Oralização da escrita. *Sonoridade das palavras.	significativos da comunidade *Relação entre som e grafia a partir da língua materna *Vocabulário oral como base para a escrita espontânea. *Sonoridade das palavras na língua de uso da criança *Oralização das hipóteses sobre a escrita *Escrita como extensão da fala	*Cruzadinha *Identificação nomes em desenhos *Interpretação musical e sonoridade de palavras	espontânea sem correção formal *Incentivar a verbalização das hipóteses de escrita *Propor jogos que relacionem som e grafia *Garantir diversidade de suportes e materiais *Reconhecer a escrita como prática social significativa.

	diferentes ambientes. *Produzir escritas espontânea de textos tendo a memória como recurso. *Utilizar suportes de escrita diversos para desenhar e escrever espontaneamente (cartolina, sulfite, Kraft, livros, revistas e outros). *Compreender a função social da escrita. *Diferenciar letras de números e de outros símbolos escritos. *Registrar suas ideias utilizando desenhos, símbolos e palavras.				

4. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com o Documento Curricular de Roraima – DCRR (2019), a convivência cotidiana das crianças com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, tanto locais quanto universais, constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral na Educação Infantil. Ao vivenciarem experiências diversificadas no contexto da instituição educativa, as crianças têm a oportunidade de se expressar por meio de múltiplas linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia), a música, a dança, o teatro, o audiovisual e outras formas de produção simbólica e cultural.

Essas experiências favorecem a autoria infantil: individual e coletiva, permitindo que as crianças criem, experimentem e ressignifiquem sons, traços, gestos, movimentos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos e modelagens, a partir da manipulação de diferentes materiais, elementos da natureza e recursos tecnológicos. Ao ampliar suas possibilidades expressivas, as crianças constroem sentidos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, fortalecendo sua identidade cultural, social e afetiva, bem como o desenvolvimento do senso estético, crítico e criativo desde a primeira infância.

A observação constitui um modo genuíno de conhecer e interpretar o mundo, sendo essencial para a contemplação da vida e para a construção de significados. Nesse campo de experiência, busca-se desenvolver as sensibilidades, a criatividade e as múltiplas formas de expressão pessoal e cultural, reconhecendo que as crianças se apropriam da cultura de maneira ativa, dinâmica e permanente, reinterpretando e recriando saberes, práticas e valores. Assim, ao trabalhar com experiências relacionadas aos sons, imagens, traços, cores e formas, torna-se necessário qualificar e ampliar os repertórios imagéticos, artísticos e simbólicos das crianças e dos educadores, promovendo a abertura ao novo, o diálogo intercultural e o respeito à diversidade de modos de expressão.

À medida que as crianças crescem, suas aprendizagens tornam-se mais complexas, exigindo a organização intencional das experiências pedagógicas em situações estruturadas,

com objetivos claros e propostas didáticas significativas. Nesse sentido, o campo de experiência Traços, Sons, Cores e Formas articula-se de maneira indissociável com o campo Corpo, Gestos e Movimento, uma vez que o corpo é a base das experiências sensoriais, expressivas e simbólicas na Educação Infantil.

No trabalho pedagógico, é fundamental considerar que as crianças estão em processo de descoberta e domínio de seu corpo, de seus movimentos e de suas possibilidades expressivas. Assim, devem ser propostas situações planejadas que envolvam psicomotricidade, exploração do movimento, brincadeiras corporais e atividades expressivas, compreendidas como parte constitutiva das aprendizagens da Educação Infantil, com impacto significativo no desenvolvimento presente e futuro das crianças.

Ressalta-se, ainda, a importância da parceria com as famílias e com a comunidade, para que compreendam o valor das experiências artísticas, corporais e lúdicas no desenvolvimento infantil. É essencial garantir tempos e espaços em que bebês e crianças possam experimentar tintas, correr, brincar, explorar materiais diversos e vivenciar interações que promovam socialização, vínculos afetivos e pertencimento cultural.

Dessa forma, o DCMEIII reafirma o compromisso da Educação Infantil em promover a participação das crianças em contextos ricos de produção, manifestação e apreciação artística, respeitando suas singularidades, culturas e modos de viver. Ao ampliar repertórios, interpretar vivências e valorizar as expressões culturais do território, especialmente nos contextos indígenas e interculturais, a Educação Infantil contribui para que as crianças se apropriem, ressignifiquem e recriem a cultura, fortalecendo sua identidade, criatividade e sensibilidade.

4.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Traços, Sons, Cores e Formas

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, em seu artigo 9º estabelece que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...]

4.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII

No DCMEIII, o organizador curricular Traços, Sons, Cores e Formas orienta a organização das práticas pedagógicas a partir do reconhecimento da criança como sujeito sensível, criativo e produtor de cultura, que aprende por meio das interações, da experimentação e do brincar. As vivências propostas nesse campo de experiência possibilitam o contato com diferentes linguagens artísticas e expressivas, visuais, sonoras, corporais e simbólicas, articuladas às culturas locais, indígenas e interculturais, ampliando os repertórios estéticos, sensoriais e imaginativos das crianças. O quadro a seguir apresenta as Vivências por Faixa Etária, evidenciando como as experiências com traços, sons, cores e formas se constituem ao longo da Educação Infantil, respeitando os tempos, ritmos, interesses e modos próprios de ser criança, bem como o diálogo permanente com as famílias e a comunidade, conforme os princípios do DCMEIII.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
BEBÊS (0 a 1 ano)	A infância dos bebês é compreendida como um tempo de descobertas sensoriais, afetivas e corporais, no qual a criança se expressa principalmente por meio do corpo, dos sons, dos gestos, do olhar e das emoções. O bebê é reconhecido como sujeito ativo, que aprende nas interações, na escuta, na observação e na experimentação do mundo ao seu redor.	Vivências que envolvem a escuta de sons do ambiente, do corpo e da natureza; contato com músicas suaves, cantigas tradicionais, acalantos e ritmos culturais do território; exploração de cores, luzes, sombras, texturas e materiais naturais; experiências com traços livres, marcas gráficas iniciais e manipulação de objetos sonoros; interação corporal por meio do embalo, do toque, do movimento, da dança no colo e da observação de expressões visuais e sonoras. **SOM**: Cânticos, sons típicos, danças, gestos, movimentos juntos **TRAÇOS**: diversos rabiscos, visualização dos grafismos indígenas e desenhos de animais de cada comunidade **CORES:** cores dos animais, cor do ambiente, cores que estão na natureza **FORMAS:** ter contato com diversas formas de trançados indígenas (das peneiras, forma das pinturas etc.)	A família é reconhecida como principal referência afetiva e cultural do bebê. As práticas pedagógicas valorizam cantigas, acalantos, sons, histórias e objetos culturais trazidos pelas famílias, fortalecendo vínculos e respeitando os modos tradicionais de cuidado, acolhimento e expressão cultural presentes na comunidade.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	A infância é compreendida como uma etapa de ampliação da autonomia, da imaginação e da capacidade simbólica. A criança é um sujeito criativo, crítico e sensível, capaz de produzir, interpretar e ressignificar manifestações artísticas e	Vivências que envolvem criação e apreciação artística intencional: produção de desenhos, pinturas, grafismos, esculturas e objetos tridimensionais; exploração consciente de cores, formas, linhas, superfícies e materiais diversos; experiências musicais com canto, ritmo, dança e execução sonora; dramatizações, encenações e performances culturais; apreciação de obras de arte, músicas e manifestações culturais locais, regionais e de outras culturas. **SOM**: Danças tradicionais, reprodução da música na língua materna, sons dos objetos tradicionais (flauta, tambor, chocalho	A família e a comunidade participam como coautoras do processo educativo, contribuindo com saberes tradicionais, manifestações artísticas, histórias, músicas, danças e produções culturais. A escola promove momentos de troca, valorização da ancestralidade e fortalecimento da

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
	culturais, expressando ideias, sentimentos e narrativas próprias.	etc.), sons dos animais, ouvir e reproduzir as músicas dos locais e regionais. **TRAÇOS:** grafismos, trançados (de cada comunidades), traços sobre a forma do malocão **CORES:** pinturas artísticas, pinturas livres, pinturas corporais, pinturas em telas, cores dos alimentos que são consumidos, usando as cores juntamente com os cânticos tradicionais, cores dos animais, dos objetos, das vestimentas, natureza, dos lagos, das plantas **FORMAS:** malocão, das casas, das arvores, formas das serras (meio ambiente e paisagem), mapa das comunidades de dentro da região, mapa das roças, mapa das fazendas, formas dos animais, dos objetos tradicionais e outros.	identidade cultural das crianças, respeitando a diversidade e os modos próprios de expressão do território.

4.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento
Organizador: Traços, Sons, Cores e Formas

ETAPA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 3 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Linguagem Sonora e Musical	Linguagem sonora; percepção auditiva; audição e percepção musical; percepção e produção sonora; execução musical por imitação; sons do corpo, dos objetos e da natureza; parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre); melodia e ritmo; canto; paisagem sonora (sons naturais, humanos, tecnológicos); diversidade musical de culturas locais, indígenas, regionais e globais; músicas e danças tradicionais; instrumentos musicais convencionais e não convencionais; recursos tecnológicos e midiáticos de produção e reprodução sonora.
Expressão Musical, corporal e	Linguagem musical, corporal e dramática; ritmos corporais; movimentos espontâneos; danças livres e

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Dramática	tradicionais; exploração sonora por meio do corpo; brincadeiras rítmicas; imitação como forma de expressão; integração entre som, movimento e gesto; valorização das manifestações culturais da comunidade.
Linguagem Gráfica e Visual	Linguagem gráfica; exploração de traços, cores e formas; elementos da linguagem visual (texturas, cores, superfícies, volumes, linhas, espaços e formas); propriedades dos objetos; exploração sensorial de materiais; produção gráfica espontânea; uso de diferentes suportes, materiais e instrumentos das Artes Visuais; contato inicial com obras de arte locais e universais; apreciação estética mediada pelo adulto.
Apreciação Estética e Cultura Visual	Estratégias de apreciação estética; observação e exploração de obras de arte; ampliação do repertório visual e simbólico; valorização das produções culturais da comunidade; experiências visuais articuladas às vivências do território; relação entre arte, natureza e cultura.

ETAPA CRIANÇAS PEQUENAS (04 E 05 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Percepção e Produção Sonora e Musical	Percepção e produção sonora; audição e memória auditiva; percepção musical; execução musical por imitação; sons do corpo, dos objetos e da natureza; parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre); melodia, ritmo e rimas; canto; cantigas populares; estilos musicais diversos; diversidade musical; apreciação e produção sonora; interpretação e compreensão de canções; uso de recursos tecnológicos e midiáticos.
Música, Dança e Expressão Corporal	Música e dança; movimento como expressão musical, corporal e dramática; ritmos e melodias; imitação como forma de expressão; manifestações culturais e folclóricas; brincadeiras musicais tradicionais; integração entre corpo, som e emoção; valorização das culturas locais, indígenas e interculturais.
Linguagem Visual e Artes Visuais	Representação visual; expressão cultural; elementos da linguagem visual (texturas, cores, superfícies, volumes, espaços e formas); cores primárias e secundárias; elementos bidimensionais e tridimensionais; produção de objetos tridimensionais; classificação de objetos por cor, forma e tamanho; uso de materiais naturais e industrializados; técnicas e instrumentos das Artes Visuais.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Apreciação Estética e Patrimônio Cultural	Estratégias de apreciação estética; obras de arte, autores e contextos; manifestações artísticas e culturais; observação crítica e sensível; ampliação do repertório estético; diálogo entre produções artísticas infantis e referências culturais da comunidade e de outros contextos culturais.
Linguagem Oral Integrada às Artes	Linguagem oral e expressão; verbalização de sensações, emoções e percepções estéticas; interpretação de músicas, danças e produções visuais; diálogo sobre processos criativos; construção de sentidos a partir das experiências artísticas.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 1 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (0 ANO E 1 ANO, 6 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.	*Observar e Reproduzir sons dos seres vivos (plantas e animais) e dos objetos do ambiente. *Produzir, ouvir e imitar sons com o corpo: bater palmas, estalar os dedos, bater os pés, roncar, tossir, espirrar, chorar, gritar, rir, cochichar etc. *Explorar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais. *Perceber sons do ambiente e na manipulação de objetos. *Ouvir, imitar e produzir sons de alturas e durações variadas com o corpo, com instrumentos musicais	*Observação *Exploração dos sentidos *Som variados *Sons do ambiente *Sons dos animais *Som das plantas *Som dos objetos *Observação *Criação, exploração e reprodução de sons *Sentidos - audição *Atenção *Concentração *Percepção e produção sonora. *Audição e percepção musical.	*Linguagem sonora *Sons do corpo, dos objetos e da natureza *Parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre *Paisagem sonora do território *Música e diversidade cultural	*Elementos da natureza: folhas secas, sementes, pedras, galhos, água *Objetos do cotidiano: potes, latas, tampas, caixas *Corpo como instrumento sonoro (palmas, pés, voz) *Instrumentos musicais convencionais e não convencionais *Áudios com sons da natureza, animais e da cultura local	*Construir situações intencionais em que os bebês possam explorar, escutar, produzir e imitar sons com o corpo e com objetos do ambiente. *O professor deve favorecer experiências sonoras vinculadas ao território, à cultura local e indígena, valorizando cantos, sons da natureza e instrumentos tradicionais, respeitando o tempo, o interesse e as respostas corporais dos bebês. *O professor, pode, ainda, destacar também sons ou

	convencionais ou não é materiais diversos. *Imitar, inventar e reproduzir criações musicais ou explorar novos materiais buscando diferentes sons para acompanhar canções que lhes são familiares. *Conhecer e manipular instrumentos musicais, objetos ou canções que são típicos da cultura local e regional. *Escutar músicas da sua cultura local e de diferentes culturas. * Explorar possibilidades vocais e instrumentais, como produzir sons, agudos e graves, fortes e fracos, longos e curtos.	*Sons do corpo, dos objetos e da natureza. *Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Música e dança. *Movimento: expressão musical, dramática e corporal. *Diversidade musical.			objetos que são típicos da cultura roraimense.
(EI01TS02) Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.	*Manusear argila e massa de modelar espontaneamente. *Manusear objetos tridimensionais com argila e massa de modelar a partir de seu próprio repertório, explorando diferentes elementos, como forma, volume, textura, planos e outros.	*Músicas *Fotografias *Linguagem verbal e não verbal *Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc. *Suportes, materiais e	*Linguagem gráfica *Traços, cores e formas *Texturas, volumes e superfícies *Produções visuais da cultura local *Artes visuais e artesanato tradicional	*Tintas naturais (urucum, jenipapo, argila diluída) *Instrumentos riscantes: pincéis, gravetos, dedos, esponjas *Suportes variados: papel, papelão, tecidos, madeira,	*Propor experiências livres e mediadas que possibilitem aos bebês explorar marcas gráficas como forma de expressão, sem exigir representação figurativa. *O professor deve garantir ambientes ricos em materiais naturais e culturais, valorizando o

	*Manipular jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas, texturas, planos e volumes. *Manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras. *Explorar superfícies com texturas tridimensionais diversas: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros. *Participar da criação de objetos tridimensionais com materiais diversos: caixas, embalagens, tecidos, tintas, tampinhas, argila, massa de modelar e outros. *Conhecer objetos, obras de arte e materiais que são típicos da região, comunidade ou cultura local.	instrumentos das Artes Visuais e seus usos. *Artesanato em trançado, barro, pintura, semente.		chão, areia, *Argila, massa de modelar, sementes, fibras naturais *Plaquinhas informativas *Sinfonia das palmas	grafismo indígena e regional, o contato sensorial e o cuidado com a própria produção e a dos colegas.
(EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para	*Perceber sons da natureza: barulho de água, chuva, canto de pássaro, ruídos e sons dos animais, dentre outros. *Perceber o som de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia: buzinas,	*Cantos, *Melodias *Músicas *Ritmos *Sons do corpo, dos objetos e da natureza. *Ritmos.	*Linguagem musical *Ritmos e melodias *Sons da natureza, do corpo e dos objetos *Diversidade musical e cultural *Paisagem sonora	*Instrumentos musicais tradicionais e alternativos (tambores, maracas, chocalhos) *Materiais diversos: papel, papelão,	*Desenvolver experiências que integrem escuta, movimento e produção sonora, permitindo que os bebês acompanhem músicas e brincadeiras cantadas com gestos, sons

acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	despertador, toque do telefone, sino, apito, dentre outros sons. *Perceber sons do entorno e estar atento ao silêncio. *Perceber sons graves e agudos, fortes e fracos, curtos e longos, produzidos pelo corpo, objetos, instrumentos musicais convencionais ou não. *Manipular e perceber os sons de instrumentos musicais diversos. *Ouvir músicas de diferentes ritmos e estilos. *Ouvir, cantar, dançar músicas de diversas culturas. *Participar de brincadeiras cantadas do nosso folclore. *Apreciar produções audiovisuais como musicais, brinquedos cantados, teatro de fantoches. *Ouvir a própria voz ou de pessoas conhecidas por meio de gravações. *Conhecer instrumentos ou manifestações culturais que são típicas de sua cultura, região ou de outras culturas.	*Músicas e danças. *Instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas. *Diversidade musical de várias culturas, locais, regionais e globais. *Paisagem sonora: sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos		tecidos, areia, água *Recursos tecnológicos: rádio, celular, gravações *Brincadeiras cantadas, cantigas locais e indígenas	e objetos. *O professor deve priorizar repertórios musicais da cultura local, indígena e intercultural, estimulando a percepção auditiva, o ritmo corporal e a interação afetiva.

	*Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de tambores, flautas, maracas, tv, radio, celular etc. ou por meio de intérpretes da comunidade.				

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 2 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS					
objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (O que utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI02TS01) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.	*Participar de diversas situações que produzam sons utilizando o corpo, como: bater palmas e os pés, com auxílio de um adulto ou de outra criança, de forma ritmada. *Brincar com materiais, objetos e instrumentos musicais. *Perceber e criar sons com o próprio corpo e na manipulação de objetos. *Ouvir e produzir sons com materiais, objetos e instrumentos musicais. *Perceber e reconhecer os sons da natureza e elementos naturais que podem produzir sons. *Explorar os sons produzidos pelo	*Percepção e produção sonora. *Execução musical (imitação). *Sons do corpo, dos objetos e da natureza. *Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Canto. *Música e dança.	*Sons do corpo (palmas, pés, voz) *Sons da natureza (chuva, vento, folhas, pássaros) *Sons de objetos do cotidiano *Cantigas, músicas e ritmos da cultura local e indígena *Instrumentos tradicionais do território	*Apitos *Sinos *Pau de chuva *Guizo *Reco-reco *Garrafas, latas, caixas, sementes, pedras e madeiras *Corpo como instrumento sonoro	*Promover situações em que as crianças explorem, criem, imitem e acompanhem ritmos utilizando o corpo, objetos e instrumentos musicais. *O professor deve valorizar instrumentos, músicas e ritmos da cultura roraimense e indígena, incentivando a escuta, a repetição, a experimentação sonora e a expressão corporal, respeitando o tempo e a iniciativa da criança.

	corpo, por objetos, por elementos da natureza e instrumentos, percebendo os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. *Produzir sons com materiais alternativos: garrafas, caixas, pedras, madeiras, latas e outros. *Reconhecer e diferenciar sons dos objetos sonoros e dos instrumentos musicais. *Explorar possibilidades vocais a fim de perceber diferentes sons. *Explorar novos materiais buscando diferentes sons para acompanhar canções que lhes são familiares. *Conhecer instrumentos musicais, objetos ou canções que são típicos da cultura local e regional. *Ouvir e conhecer produções artísticas de diferentes culturas. *Explorar diversos objetos e materiais sonoros, compreendendo que eles produzem sons, sentindo a vibração de cada material.				
	*Explorar materiais de sucata como caixas de diferentes tamanhos, propondo construções tridimensionais. *Manipular diversos materiais das	*Linguagem visual *Elementos da linguagem visual: cores, texturas, superfícies, volumes e formas	*Grafismos e formas tradicionais *Materiais naturais do território (barro, sementes, fibras)	*Argila *Massa de modelar *Caixas e embalagens	*Proporcionar a criação de objetos com massa de modelar ou argila a partir de seu próprio repertório, explorando diferentes

(EI02TS02) Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.	Artes Visuais e plásticas explorando os cinco sentidos. *Manipular materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias e outras. *Explorar formas variadas dos objetos para perceber as características delas. *Conhecer objetos e materiais que são típicos da região, comunidade ou cultura local. *Experimentar diversas possibilidades de representação visual bidimensionais e tridimensionais. *Experimentar possibilidades de representação visual tridimensional, utilizando materiais diversos: caixas, embalagens, tecidos, tampinhas, massa de modelar, argila e outros. *Criar produtos com massa de modelar ou argila a partir de seu próprio repertório, explorando diferentes elementos, como: forma, volume, textura etc. *Experimentar e explorar superfícies tridimensionais com texturas diversas: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros. *Manipular jogos de encaixe e de	*Produção tridimensional *motricidade *Noção de espaço *Equilíbrio *Interação *Texturas *Pintura *Suportes, materiais, instrumentos e técnicas das Artes Visuais e seus usos. *Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, espaços, formas etc. *Órgãos dos sentidos e sensações. *Propriedades dos objetos: formas e tridimensionalidade. *Estratégias de apreciação estética. *Produção de objetos tridimensionais.	*Objetos culturais da comunidade *Artesanato local e indígena	*Tecidos *Tampinhas *Sementes, pedrinhas, fibras naturais *Tintas naturais (urucum, jenipapo, barro)	elementos, como forma, volume, textura etc. *Pode-se, ainda, propor atividades que desenvolvam as habilidades no manuseio dos materiais para sua produção artística. *Trazer exemplos de objetos e materiais que são típicos da região. *Proporcionar experiências de criação livre e orientada, permitindo que as crianças explorem materiais tridimensionais com as mãos e o corpo. *O professor deve incentivar a experimentação sensorial, o cuidado com a produção própria e dos colegas e a valorização de materiais, objetos e técnicas da cultura local, sem impor modelos prontos.

	construção, explorando cores, formas e texturas, planos e volumes.				
(**EI02TS03**) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.	*Ouvir a própria voz ou de pessoas conhecida em gravações. *Explorar e reconhecer sons familiares. *Escutar e perceber sons do entorno e estar atento ao silêncio. *Explorar e identificar possibilidades sonoras de objetos de seu cotidiano ou de instrumentos musicais. *Manipular e perceber os sons de instrumentos sonoros diversos identificando-os pela escuta. *Ouvir e explorar instrumentos musicais convencionais e não convencionais buscando acompanhar ritmos variados. *Perceber sons graves e agudos, curtos e longos produzidos pelo corpo, objetos e instrumentos musicais. *Perceber o som de diferentes fontes sonoras presentes no dia a dia: buzina, despertador, toque do telefone, sino, apito dentre outros. *Reproduzir sons ou canções conhecidas e usar em suas brincadeiras.	*Estilos musicais diversos. *Sons do corpo, dos objetos e da natureza. *Ritmos. *Músicas e danças. *Instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas. *Diversidade musical de várias culturas locais, regionais e globais. *Paisagem sonora: sons naturais, humanos, industriais ou tecnológicos. *Apreciação e produção sonora. *Canto. *Manifestações folclóricas. *Melodias diversas.	*Cantigas de roda *Músicas e danças tradicionais *Sons do ambiente comunitário *Manifestações folclóricas e culturais locais *Rimas e melodias da oralidade	*Instrumentos musicais convencionais e não convencionais *Flautas, maracas, tambores, guizos *Recursos tecnológicos (rádio, celular, gravações) *Objetos sonoros do cotidiano *Voz, corpo e movimento	*Explorar e identificar possibilidades sonoras de objetos do cotidiano infantil ou de instrumentos musicais, reproduzindo sons ou canções conhecidas; pode, também, destacar objetos, canções, instrumentos ou manifestações culturais típicas da cultura Roraimense, da região Norte ou de outras culturas. *Explorar brincadeiras cantadas, músicas e jogos rítmicos. *O professor deve ampliar o repertório musical das crianças, valorizando cantigas populares, músicas indígenas e regionais, promovendo escuta atenta, participação corporal, repetição, improvisação e

	*Escutar canções e participar de brincadeiras cantadas apresentadas pelos professores(as) ou seus colegas. *Conhecer objetos, canções, instrumentos ou manifestações culturais que são típicas de sua cultura, região ou de outras culturas. *Participar, reconhecer e cantar cantigas de roda. *Participar de brincadeiras cantadas do folclore brasileiro. *Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam música. *Perceber diferentes estilos musicais. *Escutar e perceber músicas de diversos estilos musicais, por meio da audição de flautas, maracas, tambores, guizo etc. ou por meio de intérpretes da comunidade. *Conhecer fontes sonoras antigas como: som de vitrola, fita cassete e outros. *Participar e apreciar apresentações musicais de outras crianças /ou de grupos musicais como orquestras, corais, bandas etc. *Explorar as possibilidades vocais				apreciação musical.

	ao cantar. *Ouvir poemas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais.				

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 3 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANO A 5 AN0 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (O que utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI03TS01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.	*Cantar canções conhecidas acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais *Reconhecer canções características que marcam eventos específicos de sua rotina ou de seu grupo. *Valorizar a escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países. *Participar de brincadeiras cantadas e coreografadas produzindo sons com o corpo e outros materiais. *Explorar possibilidades vocais a fim de produzir diferentes sons. *Ouvir e produzir sons com instrumentos musicais. *Perceber os sons da natureza e reproduzi-los: canto dos pássaros, barulho de ventania, som da chuva e outros.	*Percepção e produção sonora. *Execução musical (imitação). *Sons do corpo, dos objetos e da natureza. *Diferentes instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Canto. *Música e dança. *Movimento: expressão musical, dramática e corporal.	*Cantigas tradicionais *Músicas e danças da cultura local e indígena *Sons da natureza (chuva, vento, pássaros) *Sons de festas, rituais e eventos comunitários *Instrumentos musicais tradicionais do território	*Instrumentos musicais convencionais e não convencionais *Materiais alternativos: latas, garrafas, sementes, madeiras *Corpo como instrumento (palmas, pés, voz) *Tecidos, adereços, fantasias *Recursos sonoros gravados	*Cantar canções conhecidas acompanhando o ritmo com gestos ou com instrumentos musicais, levando as crianças a reconhecerem canções características que marcam eventos específicos de sua rotina ou de seu grupo. *Trazer exemplos de manifestações artísticas, canções ou instrumentos de Roraima e ou da região Norte.

	*Produzir sons com materiais alternativos: garrafas, caixas, pedras, madeiras, latas e outros. *Explorar diversos movimentos corporais (danças, imitações, mímicas, gestos, expressões faciais e jogos teatrais) intensificando as capacidades expressivas. *Escutar sons do entorno e estar atento ao silêncio. *Criar sons a partir de histórias utilizando o corpo e materiais diversos. *Dançar ao som de diversos ritmos.				*Favorecer o reconhecimento de músicas que marcam eventos do cotidiano e da cultura do grupo. *Valorizar manifestações artísticas, canções, danças e instrumentos da cultura roraimense e da Região Norte, promovendo brincadeiras musicais, encenações e criações coletivas.
(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.	*Usar vocabulário adequado para comparar e explicar o que está acontecendo (mais claro, mais escuro, mais grosso, mais fino, sombra etc.). *Desenhar, construir e identificar produções bidimensionais e tridimensionais. *Usar materiais artísticos para expressar suas ideias, sentimentos e experiências. *Expressar-se utilizando uma variedade de materiais e recursos artísticos. *Utilizar a investigação que realiza sobre o espaço, as imagens, as coisas ao	*Representação visual com elementos naturais e industrializados. *Expressão cultural. *Suportes, materiais, instrumentos e técnicas das Artes Visuais e seus usos. *Elementos da linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes,	*Grafismos tradicionais *Artesanato indígena e regional *Elementos da natureza como referência estética *Cores e formas do cotidiano comunitário	*Papéis diversos, lápis, giz de cera, tintas *Argila, massa de modelar *Materiais naturais: sementes, folhas, barro *Tecidos, caixas, tampinhas	*Fazer uso de recursos artístico, como desenhar e construir produções bidimensionais e tridimensionais ou usar materiais artísticos para expressar ideias, sentimentos e experiências. *Trazer, também, produções artísticas

	seu redor para significar e incrementar sua produção artística. *Conhecer e apreciar produções artísticas de sua cultura ou de outras culturas regionais, nacionais ou internacionais. *Criar com jogos de encaixe e de construção, explorando cores, formas e texturas. *Interpretar canções e participar de brincadeiras cantadas para que se estimule a concentração, a atenção e a coordenação motora. *Manipular e identificar materiais de diferentes texturas: lisas, ásperas, macias, duras, moles etc. *Explorar e criar a partir de diversos materiais: pedrinhas, sementes, algodão, argila e outros. *Experimentar diversas possibilidades de representação visual bidimensional e tridimensional, utilizando materiais diversos: caixas, tecidos, tampinhas, gravetos, pedrinhas, lápis de cor, giz de cera, papéis etc. *Explorar formas variadas dos objetos, percebendo as características das mesmas e utilizá-las em suas composições. *Apreciar e oralizar sobre diferentes imagens do seu dia a dia.	espaços, formas etc. * Órgãos dos sentidos e sensações. *Elementos bidimensionais e tridimensionais. *Produção de objetos tridimensionais. *Linguagem oral e expressão. *Interpretação e compreensão de canções.		*Tintas naturais (urucum, jenipapo)	da cultura Roraimense ou de outras culturas regionais, nacionais ou internacionais. *Proporcionar situações em que as crianças utilizem diferentes linguagens visuais para expressar ideias, sentimentos e vivências. *Incentivar a experimentação de técnicas e materiais variados, valorizando produções artísticas da cultura roraimense, indígena e de outras culturas, respeitando o processo criativo e a autoria infantil.

	*Conhecer a apreciar artesanato e obras de Artes Visuais de diferentes técnicas, movimentos, épocas, estilos e culturas. *Reconhecer as cores presentes na natureza e no dia a dia nomeando-as, com o objetivo de fazer a correspondência entre cores e elementos.				
(EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.	*Perceber como os sons podem ser mudados, familiarizando-se com vários tipos de canções típicas do folclore local, infantil, instrumental etc. *Brincar com a música explorando objetos ou instrumentos musicais, acompanhando seus ritmos. *Imitar, inventar e reproduzir criações musicais. *Reconhecer, em situações de escuta de música, características dos sons. *Explorar, em situações de brincadeiras com música, variações de velocidade e intensidade na produção de sons. *Conhecer canções, brincadeiras ou instrumentos musicais que são típicos de sua cultura ou de outras. *Explorar possibilidades musicais, percebendo diferentes sons e ritmos, em instrumentos sonoros diversos. *Reconhecer e participar de brincadeiras e cantigas de roda. *Participar de brincadeiras cantadas do	*Percepção e memória auditiva. *Manifestações culturais. *Sons do corpo, dos objetos e da natureza. *Ritmos e melodias. *Músicas e danças. *Instrumentos musicais convencionais e não convencionais. *Recursos tecnológicos e midiáticos que produzem e reproduzem músicas. *Diversidade musical. *Apreciação e produção sonora. *Canto. *Manifestações folclóricas.	*Sons do ambiente natural e social *Cantigas de roda e músicas tradicionais *Sons de instrumentos culturais *Estilos musicais locais e regionais	*Instrumentos musicais diversos *Objetos sonoros do cotidiano *Recursos tecnológicos (rádio, gravações) *Voz, corpo e movimento *Materiais alternativos para sonoplastia	*Brincar com músicas, produção de sons, explorando objetos ou instrumentos musicais para acompanhar ritmo ou imitar, inventar e reproduzir criações musicais. *Pode, ainda, trazer atividades que ilustrem canções, brincadeiras ou instrumentos musicais típicos da Região Norte, e do território Roraimense, ou de alguma outra cultura que estão conhecendo.

	nosso folclore. *Perceber e reconhecer alguns estilos musicais. *Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam música. *Escutar e cantar músicas de diferentes ritmos, melodias e culturas. *Conhecer fontes sonoras antigas como: som de vitrola, fita cassete e outras. *Participar e apreciar apresentações musicais de outras crianças. *Perceber sons graves e agudos, curtos e longos produzidos pelo corpo, objetos e instrumentos musicais. *Gravar e ouvir a própria voz e de outras crianças. *Apreciar produções audiovisuais como musicais, brinquedos cantados, teatros e outros, a fim de reconhecer as qualidades sonoras. *Perceber e identificar sons do entorno e estar atento ao silêncio. *Manipular e perceber os sons de instrumentos sonoros diversos.	*Parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. *Imitação como forma de expressão.			

5. CAMPO DE EXPERIÊNCIAS EU, O OUTRO E NÓS

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com o Documento Curricular de Roraima – DCRR (2019), é nas interações cotidianas com outras crianças e adultos que as crianças constroem progressivamente sua identidade, constituindo-se como sujeitos singulares, com modos próprios de agir, sentir, pensar e se expressar. Na perspectiva do DCMEIII, esse processo ocorre de forma indissociável das relações comunitárias, dos valores coletivos, dos saberes tradicionais, das línguas maternas, das narrativas orais e dos modos próprios de organização social de cada povo. Assim, a infância é compreendida como uma construção social, histórica e cultural, profundamente vinculada ao território, à ancestralidade e às práticas comunitárias.

Desde as primeiras experiências de cuidado pessoal e de convivência social, vivenciadas na família, na instituição de Educação Infantil e na coletividade, as crianças passam a formular percepções, perguntas e compreensões sobre si mesmas, diferenciando-se e, ao mesmo tempo, reconhecendo-se como parte de um grupo. Nos contextos indígenas e interculturais, essas experiências se dão de maneira coletiva, envolvendo a participação de diferentes gerações: pais, avós, lideranças, sábios e demais membros da comunidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento, identidade étnica e continuidade cultural.

Nesse percurso, as crianças aprendem a identificar, expressar e regular sensações, emoções, percepções e pensamentos, desenvolvendo a capacidade de escuta, diálogo, respeito e cooperação. Ao considerar o ponto de vista do outro, aprendem a conviver com as diferenças, a compartilhar responsabilidades e a agir de forma solidária. Essas aprendizagens são potencializadas quando mediadas por práticas culturais próprias, como rodas de conversa, cantos tradicionais, narrativas orais, brincadeiras comunitárias, rituais, celebrações e formas coletivas de cuidado, que integram o cotidiano das comunidades indígenas e dos territórios interculturais.

A participação em práticas sociais e de cuidados pessoais contribui para a construção da autonomia, do autocuidado e da responsabilidade coletiva. Na Educação Infantil Intercultural e Indígena, o cuidado de si está intrinsecamente relacionado ao cuidado com o

outro, com a natureza e com o território, compreendidos como dimensões inseparáveis da vida. Assim, o corpo, a saúde, o bem-estar e o ambiente são concebidos de forma integrada, respeitando os conhecimentos tradicionais, os ciclos naturais e os modos próprios de viver e aprender de cada povo. O contato com diferentes grupos sociais e culturais, outros modos de vida, atitudes, técnicas, rituais de cuidado, costumes, celebrações e narrativas amplia o modo como a criança percebe a si mesma e ao outro.

No contexto intercultural, essas experiências favorecem o diálogo entre culturas, a valorização da diversidade étnica e linguística e a construção de atitudes que combatem preconceitos e discriminações, promovendo o respeito mútuo, a escuta sensível e o reconhecimento das identidades que constituem a sociedade roraimense.

No DCMEIII o campo de experiências O Eu, o Outro e o Nós destaca vivências que possibilitam às crianças, por meio das interações com seus pares, adultos e a comunidade, reconhecer-se como **EU**, sujeito com identidade, história, sentimentos e desejos próprios; perceber o **OUTRO** como alguém igualmente legítimo, portador de saberes, valores e modos de vida distintos; e compreender o **NÓS** como um coletivo humano ampliado, diverso, intercultural e interdependente. Esse processo contribui para a formação de crianças conscientes de sua identidade, de seu pertencimento cultural e de seu papel no grupo social.

A ênfase desse campo está na constituição de atitudes e valores construídos ao longo da permanência da criança na Educação Infantil, servindo de base para outras aprendizagens. Para garantir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o trabalho pedagógico deve organizar situações intencionais que promovam o autoconhecimento, o cuidado de si, a convivência respeitosa e a participação ativa das crianças, articulando saberes escolares e saberes tradicionais.

As práticas cotidianas de cuidado como: alimentação, banho, higiene, repouso e organização dos espaços, configuram-se como momentos educativos privilegiados, devendo ser realizadas de forma acolhedora, comunicativa e respeitosa, em ambientes seguros, afetivos e culturalmente significativos.

Esses momentos devem valorizar os costumes, os hábitos, as línguas maternas e os modos próprios de cuidar presentes nas comunidades. Além disso, é fundamental construir com as crianças a compreensão do cuidado com a saúde, com o bem-estar coletivo, com a preservação da natureza, com a organização e limpeza dos espaços e com a reutilização e reciclagem de materiais, fortalecendo a relação de respeito com o território e com a vida em todas as suas formas.

5.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Eu, o Outro e Nós

Artigo 9º DCNEIs - As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...]

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; [...]

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

5.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII

No DCMEIII, o organizador curricular O Eu, o Outro e o Nós orienta práticas que fortalecem a construção da identidade, das relações sociais, do pertencimento cultural e da convivência respeitosa desde a primeira infância, considerando as especificidades interculturais, indígenas e comunitárias.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
BEBÊS (0 a 1 ano)	A infância é concebida como fase de intensa dependência relacional, na qual o bebê constrói sua identidade por meio do vínculo afetivo, do cuidado, da escuta sensível e da interação corporal. Nos contextos interculturais e indígenas, o bebê é reconhecido como sujeito pertencente ao grupo, cuidado coletivamente e integrado às práticas culturais desde o nascimento.	Vivências centradas no contato corporal, no olhar, no toque, na vocalização e nos gestos, favorecendo o reconhecimento de si e do outro. Interações mediadas por cuidados diários (alimentação, higiene, descanso), brincadeiras de colo, cantigas, acalantos, jogos de imitação e exploração sensorial, respeitando os ritmos, as expressões e as línguas maternas.	Fortalecimento do vínculo escola–família, valorizando os modos tradicionais de cuidado, os saberes das famílias e da comunidade. Participação de pais, mães e cuidadores no compartilhamento de práticas culturais, cantos, rituais de acolhimento e orientações sobre cuidados com o bebê.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	A infância é compreendida como uma fase de ampliação das interações sociais, da autonomia inicial e da construção do "eu" em relação ao outro. A criança passa a se reconhecer como sujeito ativo, integrante de um coletivo, aprendendo por meio da brincadeira, da convivência e das práticas culturais do território.	Vivências que envolvem brincadeiras compartilhadas, jogos de faz de conta, rodas de conversa, exploração do corpo em movimento, reconhecimento do próprio nome e dos colegas, expressão de sentimentos e resolução inicial de conflitos com mediação do adulto. Valorização de gestos, linguagens corporais, narrativas orais, brincadeiras e rituais culturais.	Envolvimento das famílias e da comunidade em atividades cotidianas, celebrações, histórias orais, cantos tradicionais e brincadeiras comunitárias. Reconhecimento da criança como parte do grupo social, fortalecendo o pertencimento cultural e a continuidade dos saberes tradicionais.
CRIANÇAS	A infância é concebida como etapa de	Vivências que promovem a participação	Participação efetiva das famílias e da

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
PEQUENAS (4 a 5 anos)	consolidação da identidade, do pertencimento social e cultural e da ampliação das relações de cooperação, respeito e empatia. A criança reconhece a si mesma, o outro e o "nós" como coletivo diverso, aprendendo a dialogar, negociar e conviver.	ativa em decisões do grupo, construção de regras de convivência, cuidado de si, do outro e do ambiente. Brincadeiras coletivas, dramatizações, narrativas sobre a própria história e a da comunidade, reconhecimento das diferenças culturais, étnicas e sociais, fortalecendo atitudes de respeito e solidariedade.	comunidade na vida escolar, com ações de escuta comunitária, projetos culturais, celebrações, rituais, histórias de vida e práticas coletivas. Valorização da memória, da ancestralidade e do território como elementos constitutivos da identidade infantil.

5.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento
Organizador: Eu, o Outro e Nós

ETAPA BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 3 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Identidade, corpo e autoconhecimento	Reconhecimento do próprio corpo e do corpo do outro, identificação de partes do corpo, esquema corporal, possibilidades e limites corporais. Valorização das expressões corporais, gestuais e sensoriais como formas primeiras de comunicação e construção do "eu".
Comunicação, linguagem e expressão	Comunicação verbal e não verbal, linguagem oral e corporal, ampliação do vocabulário, imitação como forma de expressão, nome próprio e do outro, expressão de sentimentos, emoções e percepções em interações mediadas pelo adulto.
Convivência, valores e diversidade	Vivências de normas simples de convivência, combinados, respeito à individualidade e à diversidade cultural, étnica e social. Brincadeiras de cooperação, solidariedade e respeito, com mediação dialógica para resolução de conflitos.
Família, escola e	Reconhecimento da família, dos profissionais da instituição e das pessoas do convívio social. Fortalecimento do vínculo

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
vínculos sociais	família–escola, respeitando modos de vida, saberes tradicionais e práticas culturais das comunidades.
Cuidado de si, saúde e bem-estar	Cuidados com o corpo, hábitos alimentares, de higiene e de descanso, noções iniciais de cuidado com a saúde, autonomia progressiva nas rotinas diárias e organização do ambiente.
Corpo em movimento	Desenvolvimento da motricidade ampla e fina: equilíbrio, destreza, postura corporal e coordenação, explorando possibilidades motoras, sensoriais e expressivas em diferentes espaços e brincadeiras.
Ambiente, objetos e cultura material	Exploração das características físicas, propriedades e funções sociais dos objetos, organização do ambiente, meios de transporte, recursos tecnológicos e midiáticos presentes no cotidiano infantil.
Patrimônio cultural	Vivências com manifestações culturais, patrimônio material e imaterial da comunidade, brincadeiras tradicionais, cantos, rituais e práticas culturais locais, com valorização da interculturalidade e da educação indígena.

Etapa Crianças pequenas (04 e 05 anos)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Identidade, autonomia e cidadania	Construção da identidade pessoal e coletiva, imagem positiva de si, autoconhecimento, autonomia, criticidade e noções iniciais de direitos e deveres na vida em sociedade.
Corpo, desenvolvimento e expressão	Reconhecimento do próprio corpo e do outro, esquema corporal, etapas do desenvolvimento humano, transformações corporais, expressão de sentimentos e percepções por meio do corpo, da linguagem oral, gestual e gráfica.
Comunicação e linguagens	Linguagem como expressão de ideias e sentimentos (oral, corporal, gestual, gráfica), relatos, descrições de espaços, personagens e objetos, representação gráfica como forma de expressão de experiências e conhecimentos.
Convivência, valores e diversidade	Respeito à individualidade e à diversidade, escuta e compreensão do outro, normas e regras de convívio social, regras de jogos e brincadeiras, procedimentos dialógicos para comunicação e resolução de conflitos.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Família, escola e comunidade	Relações entre escola, família, bairro e comunidade. Reconhecimento de diferentes pessoas, espaços, tempos e culturas, fortalecendo o pertencimento social e cultural.
Cultura, território e mundo social	Compreensão do espaço social, vida urbana e rural, manifestações culturais da cidade e de outros contextos, patrimônio material e imaterial, transformações do mundo social.
Objetos, profissões e tecnologia	Atributos físicos e funções sociais dos objetos, profissões, meios de transporte, trânsito, uso crítico de recursos tecnológicos e midiáticos e diferentes fontes de pesquisa.
Interação social e participação	Vivências de cooperação, diálogo, participação em decisões coletivas, fortalecimento das relações sociais, empatia e reconhecimento das diferenças como valor humano e cultural.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 1 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (0 ANO E 1 ANOS, 6 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
EU, O OUTRO E NÓS					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	*Expressar (gestos e movimentos), diferentes linguagens e significados culturais. *Conhecer e relacionar-se com outros indivíduos, e com profissionais da instituição. *Receber visitas e visitar crianças de outras turmas para vivenciar experiências. *Reconhecer seus familiares. *Vivenciar situações de convívio social com crianças de diferentes idades. *Vivenciar dinâmicas de troca de afeto percebendo a importância do abraço,	*Família e escola * Perceber suas ações. * Emoção	*Expressões corporais e gestuais da comunidade. *Formas culturais de demonstrar afeto, cuidado e convivência *Nome próprio e nomes das pessoas do convívio	*Brincadeiras de dar e receber objetos *Jogos de imitação de gestos e expressões faciais *Fotografias da família e da comunidade *Cantigas, cantos	*Ao formular atividades, é desejável detalhar noções, habilidades, atitudes e/ou especificidades locais. *Para bebês, é possível, considerar intervenções relacionadas a brincadeiras simples com professores, como, por exemplo, envolver-se em jogos de dar e receber, lançar objetos ao chão e manifestar-se ao recebê-los de volta. *Consideram-se, também, intervenções didáticas relacionadas à participação em contextos de convívio social, como brincar ao lado de outras crianças, imitando ou mostrando suas ações. *Ao abordar as vivências dos bebês em

	fazer um carinho, entre outras. *Demonstrar sentimentos de afeição pelas pessoas com as quais interage. *Demonstrar incômodo quando suas ações geram o choro de outra criança ou fazer carinho quando um colega da sala está triste. *Imitar ações de outras crianças e dos(as) professores(as) estabelecendo relações.		familiar e comunitário *Gestos, sinais e expressões tradicionais de interação social *Relações de cuidado, respeito e reciprocidade presentes na cultura local	tradicionais e músicas de acolhimento *Rotinas diárias (guardar brinquedos, acolher colegas, despedidas)	suas conquistas em relação à percepção dos efeitos de suas ações nas outras pessoas, citar situações que fazem parte de sua rotina. * Ajudar a criança a reconhecer como suas ações afetam emocionalmente os outros.
(**EI01EO02)** Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.	*Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. *Reconhecer sua imagem corporal no espelho ou através de fotos. *Realizar progressivamente ações como andar, levantar, sentar-se, engatinhar, carregar, rastejar, rolar e outros. *Perceber as possibilidades de seu corpo frente aos desafios (agachar, rolar, rastejar, engatinhar). *Resolver situações de dificuldades e desafios (lançar um brinquedo, pegar algo que caiu, alcançar algo) à sua maneira. *Participar de situações diversas	*Próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas. *privilegiar movimento livre, sensações e descobertas corporais;	*Nomeação das partes do corpo na língua materna *Gestos e movimentos corporais tradicionais *Brincadeiras corporais próprias da comunidade *Formas culturais de explorar o corpo no	*Espelhos, fotos e registros corporais *Circuitos motores simples *Brinquedos de empurrar, puxar e carregar *Brincadeiras corporais tradicionais *Espaços naturais (terra, areia,	*Desenvolver atividades que estimulem suas habilidades de movimento em contexto de exploração, por exemplo, segurar objetos com a mão, levando à altura dos olhos na busca por explorá-los, considerando uso de seu corpo na exploração dos objetos. Pode-se ainda, trazer exemplos de ações ou brincadeiras exploratórias típicas da cultura de Roraima e da região Norte, além de abordar atitudes a serem desenvolvidas nessas situações, como: interessar-se por experimentar novos movimentos ao explorar objetos ou brinquedos conhecidos. * Reconhecer suas emoções diante de

	interagindo com os pares e professores(as).		espaço *Expressões corporais relacionadas ao cotidiano (andar, carregar, agachar)	gramado)	desafios encontrados nas comunidades * Desenvolver autoconfiança por meio do reconhecimento de conquistas (grandes e pequenas). * Valorizar a própria história e os avanços individuais. * Superação de desafio e competição entre os alunos.
(EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.	* Explorar espaços e objetos de uso coletivo. *Vivenciar situações coletivas de brincadeiras com seus pares e professores(as). *Brincar com brinquedos e objetos em pequenos grupos considerando suas funções sociais. *Explorar coletivamente em diferentes momentos: fantasias, acessórios como lenços, chapéus, entre outros, brincando de faz de conta. *Explorar e compartilhar instrumentos e objetos de nossa cultura: óculos, chapéus, pentes, escovas, telefones, caixas, panelas, instrumentos musicais, livros, rádio, gravadores etc. *Brincar livremente com crianças da	*Patrimônio material e imaterial. *Recursos tecnológicos e midiáticos. *Convívio e interação social. *Atributos físicos e função social dos objetos. *Meios de transporte. *Meios de Comunicação. *Brincadeiras: jogos quebra-	*Objetos culturais do cotidiano da comunidade *Brinquedos tradicionais e jogos coletivos *Meios de transporte locais *Instrumentos e utensílios de uso social *Formas de brincar coletivamente e na cultura	*Brinquedos tradicionais e materiais não estruturados *Fantasias, adereços culturais e utensílios do cotidiano *Instrumentos musicais da comunidade *Espaços coletivos da escola *Brincadeiras de faz de conta	*Construir objetivos específicos relacionados à interação em contexto de brincadeiras, por exemplo, participar de brincadeiras simples com os(as) professores(as), como esconder, achar; montar e derrubar uma torre de blocos ou pegar um caminhão e imitar seu som: "vrummm". *Pode-se, ainda, trazer exemplos de brincadeiras que são típicas da cultura da comunidade, território e ou região. Explorar diferentes objetos em suas propriedades *Exploração e convivência em situações de interação com adultos e outras crianças, por meio de brincadeiras, materiais e espaços. * Prática e partilha de brinquedos

	mesma faixa etária e adultos estabelecendo relações. *Manter interações que gradativamente tenham maior duração, intenção de continuidade e complexidade de relações nas suas brincadeiras e jogos de exploração.	cabeça, jogos criativos e interativos. *Conhecimento de novos objetos. * Roda de conversa.	local	inspiradas na vida comunitária	coletivos.
(**EI01EO04)** Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.	* Relacionar-se com o outro e percebê-lo nas diferentes situações sociais. *Interagir com seus pares, professor(a) e outras pessoas à sua volta. *Expressar as sensações e percepções que tem de seu entorno por meio do choro, balbucio, gestos, palavras e frases simples. *Expressar necessidades, emoções e sentimentos que vivencia, por meio de diferentes linguagens, sinalizando situações positivas e negativas que experimenta. *Brincar livremente com o outro estabelecendo relações. *Participar de situações de brincadeira buscando compartilhar enredos e cenários, usando expressões faciais como forma de expressar suas ideias, sentimentos e emoções por meio da dança, da música ou da arte.	*Comunicação verbal e não verbal. *Sensações, emoções, percepções e sentimentos. *Expressão de sentimentos e emoções. linguísticas e os significados para a etnia. *Brincadeiras e que envolve relações afetivas.	*Palavras e expressões afetivas da língua materna *Gestos culturais de comunicação *Sons, balbucios e palavras do cotidiano comunitário *Expressões faciais e corporais típicas da cultura *Linguagem oral e não verbal da comunidade	*Roda de interação e escuta *Cantigas, histórias orais e músicas tradicionais *Jogos de expressão corporal e facial *Situações de cuidado e acolhimento *Brincadeiras simbólicas e de faz de conta	*Considerar objetivos específicos relacionados às formas de expressão, como: usar gestos com a intenção de conseguir algo, apontando o que deseja, colocando a mão na barriga para manifestar que está com fome, ou apontar pessoas e objetos como forma de mostrar reconhecimento. *Pode-se, ainda, destacar quais os sinais que são comuns em sua cultura, por exemplo, comunicar o desejo de colo ao estender os braços; sentir-se confiante nas situações de comunicação e cuidados pessoais com o(a) professor(a) que escuta, observa e responde aos seus interesses e necessidades.

EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.	*Participar com pequenas ações nas situações que envolvem alimentação higiene (momentos de troca de fraldas, banho), relacionamento com os colegas que envolvem abraços e brincadeiras. *Manifestar desconforto ao necessitar ser trocado, ao estar com fome ou sono. *Demonstrar satisfação ao participar de rotinas relacionadas à sua alimentação, sono, descanso e higiene. *Interagir ao receber cuidados básicos ouvindo antecipadamente, as ações realizadas. *Vivenciar o contato com diferentes alimentos. *Expressar necessidades, emoções e sentimentos que vivencia. *Interagir com o outro ao receber aconchego nos momentos de choro e conflito. *Vivenciar dinâmicas de troca de afeto como abraço, gestos de carinho, segurar na mão e outras. *Expressar-se em jogos e brincadeiras corporais.	*Cuidados com o corpo. *Hábitos alimentares, de higiene e de descanso. *Expressão corporal. *Alimentação Saudável.	*Nomeação das partes do corpo *Vocabulário relacionado ao cuidado e ao bem-estar *Alimentos tradicionais da comunidade *Práticas culturais de cuidado, higiene e descanso *Expressões corporais de conforto e desconforto	*Utensílios de higiene e alimentação *Alimentos naturais e tradicionais *Rotinas ilustradas *Brinquedos macios e objetos de aconchego *Cantigas de ninar e músicas de cuidado	*Construir objetivos específicos relacionados à expressão de suas emoções no cuidado de si mesmo, por exemplo, expressar desconforto ao necessitar ser trocado, ao estar com fome ou sono. *Pode-se considerar objetivos específicos relacionados à realização de ações simples no cuidado de si mesmo, como: participar com pequenas ações nas situações de troca de fraldas (segurando sua fralda) e de alimentação, tentando alimentar-se.
	*Vivenciar invenções que estimulem o convívio social e cultural nas atividades da vida diária.	*Respeito à individualidade e à diversidade.	*Normas culturais de convivência	*Brincadeiras coletivas *Jogos de	*Consideram-se atividades relacionadas à sua relação com as outras crianças, como: buscar colegas com quem gosta de

(EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.	*Participar de momentos de interação com crianças da mesma idade, outras idades e adultos. *Comunicar-se com o outro imitando gestos, palavras e ações. *Perceber ações e expressões de seus colegas. *Experienciar momentos em que objetos e brinquedos são compartilhados.	*Normas de convivência e combinados. *Diferença entre a casa e escola. *Diferentes ambientes. *Respeito aos professores.	*Formas tradicionais de cumprimento e interação *Relações familiares e comunitárias *Regras simples de convivência social *Valores culturais de respeito e cooperação	partilha de brinquedos *Rituais cotidianos de chegada e despedida *Histórias orais sobre convivência *Situações mediadas de resolução de conflitos	brincar ou comunicar-se com seus companheiros imitando gestos, palavras e ações. *Abordar atitudes a serem desenvolvidas, por exemplo: mostrar interesse pelas ações e expressões de seus colegas ou ter prazer em interagir com os companheiros em situações de brincadeiras, buscando compartilhar significados comuns.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 2 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
EU, O OUTRO E NÓS					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.	*Interagir por meio de diferentes linguagens com professores(as) e crianças, estabelecendo vínculos afetivos. *Vivenciar experiências com outras turmas em espaços internos e externos. *Compartilhar brinquedos, objetos e alimentos. *Conhecer e reconhecer pessoas da família e de sua convivência. *Reconhecer, nomear e cuidar de seus pertences e dos colegas. *Perceber as consequências de suas ações com o outro em situações de amizade e conflito. *Vivenciar dinâmica de troca de afeto como, abraçar e fazer carinho para criar vínculos afetivos. *Começar a considerar o ponto de vista do outro ao esperar sua vez para brincar com determinado objeto.	*Profissionais da instituição. *Família. * Empatia. * Ser solidário com os colegas. * Responsabilidade. *Músicas com o tema saúde, *Contos, parlendas, *Autocuidado * encenação com bonecos.	* Formas culturais de cuidado, partilha e solidariedade *Gestos e expressões de afeto na família e na comunidade *Valores comunitários: respeito, ajuda mútua e cooperação *Modos tradicionais de convivência e acolhimento *Expressões da língua materna relacionadas ao	*Atividades realizadas sempre em rodas, demonstrando através da encenação com bonecos, já na contação de história, despertar a curiosidades das crianças ao contar determinada história * Histórias orais da comunidade sobre ajuda e cooperação	*É importante destacar atividades que levem a percepção dos sentimentos e necessidades dos colegas, como: começar a considerar o ponto de vista do outro ao esperar sua vez para brincar com determinado objeto, ou pode-se também trabalhar atitudes de cuidado com o outro, por exemplo, chamar o(a) professor(a) ou outra criança quando um colega estiver triste.

	*Contação de Histórias, brincadeiras com bolas, conforme a faixa etária		cuidado e à empatia	* Brinquedos coletivos e jogos de partilha *Bonecos e materiais simbólicos para encenação *Músicas e cantigas que abordem cuidado e amizade *Situações da rotina (organizar a sala, ajudar colegas)	
(**EI02EO02)** Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.	*Autoestima e a confiança *Reconhecer sua imagem corporal no espelho ou em fotos. *Brincar com seu corpo por meio de gestos e movimentos. *Apontar partes do seu corpo e mostrar a correspondência destas em seus colegas. *Perceber características e possibilidades corporais na conquista de objetivos simples. *Expressar suas emoções e sentimentos de modo que seus hábitos, ritmos e preferências individuais sejam respeitadas no grupo em que convive. *Realizar escolhas manifestando interesse e	*Próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas. *Comunicação. *Autonomia. *Respeito à individualidade e diversidade.	*Nome próprio e identidade cultural *Histórias familiares e comunitárias *Expressões culturais de valorização da criança *Gestos e palavras de incentivo e reconhecimento	*Espelhos, fotos da criança e da família *Brincadeiras corporais e desafios motores *Histórias orais que valorizem coragem e superação *Jogos cooperativos *Situações de escolha e	*Sugere-se trabalhar com a criança à imagem positiva de si, por exemplo, reconhecer sua imagem corporal no espelho ou brincando de luz e sombra, manifestando prazer e respeito em brincar com seu corpo. *Contar histórias que abordem temas como amizade, colaboração

	curiosidade. *Enfrentar desafios em brincadeiras e jogos para desenvolver confiança em si próprio. *Realizar atividades que exijam autonomia como entregar objetos ou materiais aos colegas quando solicitada. *Solicitar ajuda quando está em dificuldade e auxiliar o colega quando este necessita.		*Modos tradicionais de aprendizagem pelo fazer	autonomia no cotidiano	e respeito.
(**EI02EO03)** Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.	*Compartilhar brinquedos *Brincadeiras e jogos de exploração., investigações ou de faz de conta. *Solidariedade e colaboração. *Iniciativa. *Concentração em atividades complexas *Brincar coletivamente em diversos espaços. *Organizar e utilizar diferentes espaços da instituição. *Compartilhar objetos e espaços com crianças e adultos manifestando curiosidade e autonomia. *Compartilhar instrumentos e objetos de nossa cultura como: óculos, chapéus, pentes, escovas, telefones, caixas, panelas, instrumentos musicais, livros, rádios, e outros para conhecimento de suas funções sociais. Partilhar, brinquedos, lanches, piquenique literário entre outros. *Participar progressivamente de brincadeiras coletivas assumindo papéis e	*Patrimônio material e imaterial. *Atributos físicos e função social dos objetos. *Convívio e interação social. *Normas de convivência. *Localização do corpo no espaço. *Organização do espaço escolar. *Meios de transporte. * Atividades físicas de campo e sala. *Entender e respeitar o espaço do outro. Brinquedos,	*Objetos culturais do cotidiano da comunidade *Brinquedos e utensílios tradicionais *Regras culturais de uso coletivo dos espaços *Meios de transporte locais *Noções de partilha e cooperação comunitária	*Brinquedos tradicionais e materiais não estruturados *Espaços coletivos da escola (pátio, sala, quintal) *Instrumentos musicais e objetos do cotidiano *Jogos de revezamento *Brincadeiras de faz de conta inspiradas na vida comunitária	*Promover à interação com outras crianças, como, por exemplo, buscar colegas para iniciar uma brincadeira ou compartilhar brinquedos em suas atividades de explorações, investigações ou de faz de conta. *Pode-se, ainda, abordar atitudes a serem desenvolvidas, como, interessar-se por brincar de faz de conta junto com outras crianças, compartilhando brinquedos e a representação de atividades sociais.

	compartilhando objetos. *Respeitar as regras dos diferentes espaços da escola. *Conhecer e reconhecer diferentes meios de transportes e suas características.	livros, objetos da sala de aula			*Pratique o revezamento, convide o amiguinho para brincar, elogie o bom comportamento.
(**EI02EO04)** Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender**.**	*Expressar seus sentimentos, ideias e questionamentos, ampliando a confiança e a participação nas atividades individuais e coletivas. *Participar de situações de brincadeira buscando compartilhar enredos e cenários. *Usar expressões faciais para apoiar seus relatos de situações vividas ou sua opinião diante dos questionamentos sobre uma história. *Desenvolver habilidades de comunicação e compreensão nas crianças, promovendo interação positivas com os colegas e adultos. *Expressar e nomear sensações, sentimentos, desejos e ideias que vivencia e observa no outro por meio de diferentes linguagens. *Expressar suas ideias, sentimentos e emoções por meio da dança, da música ou da arte. *Relatar acontecimentos que vivencia, que ouve e que vê. *Descrever situações ou fatos vividos utilizando palavras novas e frases cada vez mais complexas. *Reconhecer na oralidade o próprio nome e	*Comunicação verbal e expressão de sentimentos. *Sensações, emoções e percepções; *Linguagem oral e corporal. *Nome próprio e do outro. *Imitação como forma de expressão. *Vocabulário. *Comunicação não verbal e visual.	*Palavras e expressões do cotidiano da comunidade *Gestos, sinais e expressões corporais culturais *Narrativas orais tradicionais *Formas de diálogo e escuta na cultura local *Comunicação oral e não verbal	*Rodas de conversa *Contação de histórias e relatos orais *Jogos de imitação e dramatização *Músicas, danças e brincadeiras cantadas *Situações de transmissão de recados	*Socialização e interação entre crianças, professores e família, brincadeiras *Promover o desenvolvimento da identidade pessoal estabelecendo o vínculo afetivo, música como forma de expressão e estímulo do convívio afetivo.

	dos colegas em diferentes situações. *Transmitir recados a colegas e profissionais da instituição para desenvolver a oralidade e a organização de ideias. *Estabelecer relações com os colegas através da brincadeira, imitação e outras situações. *Demonstrar atitude de escuta e/ou atenção visual para compreender o outro. *Cooperar com os colegas e adultos.				
(**EI02EO05)** Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças**.**	*Apropriar-se de regras de convívio social, concernentes as características físicas e culturais dos colegas ao interagir com eles. *Perceber o próprio corpo e o do outro. *Perceber suas características físicas observando-se no espelho. *Promover o desenvolvimento da consciência sobre as características físicas diferentes entre as pessoas e o respeito por essas diferenças. *Observar e relatar sobre suas características observando-se em fotos e imagens. *Reconhecer diferenças e semelhanças das pessoas quanto a: cabelos, pele, olhos, altura, peso e outros. *Identificar progressivamente suas características físicas, reconhecendo diferenças e semelhanças entre pares. *Reconhecer e representar o próprio corpo e dos demais por meio de registros gráficos e da nomeação das partes.	*Próprio corpo e do outro. *Características físicas: semelhanças e diferenças. *Respeito à individualidade e diversidade. *Corpo humano. *Esquema corporal.	*Nomeação das partes do corpo *Vocabulário cultural sobre corpo e aparência *Diversidade física presente na comunidade *Semelhanças e diferenças entre as pessoas *Representações culturais do corpo humano	*Fotografias ou desenhos que representem a diversidade de características físicas, espelho grande, música sobre diversidade. *Espelhos, fotografias e ilustrações diversas *Brincadeiras de faz de conta *Desenhos e registros gráficos do corpo *Músicas e histórias sobre	*Levar a criança a brincar de faz de conta assumindo diferentes papéis e imitando ações e comportamentos de seus colegas. *Pode-se, ainda, abordar atitudes a serem desenvolvidas, como: interessar-se por relacionar-se com outras crianças de culturas diferentes, exemplo: da cidade e do campo, respeitando suas formas diferentes de agir. *Demonstrar empatia pelos outros,

	*Brincar de faz de conta assumindo diferentes papéis e imitando ações e comportamentos de seus colegas, expandindo suas formas de expressão e representação. *Relacionar-se com outras crianças respeitando suas formas diferentes de agir.			diversidade *Jogos de observação e comparação	percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, corpo humano, características. *Identificar características físicas diferentes entre as pessoas. Estimular a empatia e a valorização da diversidade, desenvolver a capacidade de expressar e descrever características físicas
(**EI02EO06)** Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	*Participar de jogos interativos com adultos e crianças ampliando as possibilidades de aprendizado trazidas por diferentes tradições culturais. *Participar de brincadeiras que estimulem a relação entre o adulto/criança e criança/criança. *Construir, vivenciar e respeitar normas e combinados de convívio social em brincadeiras e jogos e na organização e utilização de espaços da instituição. *Desenvolver habilidades de respeito às regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.	*Normas de convívio social. *Regras de jogos e brincadeiras. *Comportamento. *Entender que em brincadeiras ou gincanas há sempre um vencedor e um perdedor e isso faz parte. * Regras de convívio social	*Normas culturais de convivência *Regras tradicionais de jogos e brincadeiras *Valores comunitários de respeito e cooperação *Ritos, festas e celebrações locais *Comportamentos socialmente	*Cartazes ou imagens representando diferentes situações de interação social. *Jogos coletivos com regras simples *Cartazes ilustrados de combinados *Brincadeiras tradicionais da	*Sugere-se que as crianças sigam, regras simples de convívio em momentos de alimentação, cuidado com a saúde e brincadeiras. *Pode-se, ainda, exemplificar quais os ritos, festas ou celebrações típicas de cultura roraimense,

	*Começar a seguir, de forma gradativa, regras simples de convívio em momentos de alimentação, cuidado com a saúde e brincadeiras. *Desenvolver a capacidade de conviver em grupo. *Participar de diferentes manifestações culturais de seu grupo, como festas de aniversários, ritos ou outras festas tradicionais, respeitando e valorizando ações e comportamentos típicos. *Participar de eventos tradicionais de seu território.		aceitos	comunidade *Participação em eventos culturais *Situações reais de convivência no cotidiano escolar	participando de eventos tradicionais de território. *Praticar ativamente o respeito às regras de convívio, compreender a importância do respeito nas interações e brincadeiras.
(EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto**.**	*Reconhecer, expressar e conversar sobre seus sentimentos, criando estratégias para a resolução dos conflitos. *Resolver os conflitos relacionais com o(a) professor(a) em situações de brincadeiras. *Reconhecer o(a) professor(a) como apoio para ajudar a resolver conflitos nas brincadeiras e interações com outras crianças. *Controlar suas emoções em situações de conflitos, como, por exemplo, aceitar ajuda e conseguir acalmar-se com o apoio do(a) professor(a) ao vivenciar um conflito relacional. *Usar o diálogo para resolver conflitos reconhecendo as diferentes opiniões e aprendendo a respeitá-las. *Realizar a escuta do outro.	*Reconhecimento e respeito às diferenças. *Procedimentos dialógicos para a resolução de conflitos. *Regras de convivências. *Regras de brincadeiras. * Respeito e disciplina.	*Palavras e expressões relacionadas a sentimentos *Formas culturais de resolver conflitos *Diálogo e escuta como prática comunitária *Normas de convivência do grupo *Valores de respeito, solidariedade e justiça	*Rodas de conversa mediadas pelo professor *Histórias orais sobre conflitos e soluções *Dramatizações com bonecos *Jogos cooperativos *Situações cotidianas de mediação de conflitos	*Explique algumas orientações básicas como alegria, tristeza, raiva e surpresa. *Incentive -as a expressar emoções por meio de gestos, expressões faciais e movimentos do corpo. *Ensinar estratégias de resolução de conflitos adequadas a cada faixa etária, estimular a comunicação verbal e não verbal entre as

	*Saber desculpar-se quando sua atitude desrespeitar o outro. *Cooperar, compartilhar, dar e receber auxílio quando necessário				crianças, incentivar a expressão de ideias, opiniões e desejos.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 3 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANO A 5 AN0 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
EU, O OUTRO E NÓS					
objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(EI03EO01) De monstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes se ntimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.	*Viver experiências que envolvam atitudes de respeito para consigo, pelos outros, valorizando suas falas e expressões linguísticas, culturais e sociais. *Demonstrar respeito pelas ideias e gostos de seus colegas. *Brincar e interagir com outras crianças que possuem diferentes habilidades e características. *Engajar-se em decisões coletivas, aceitando a escolha da maioria. *Interagir por meio de diferentes linguagens com professores(as) e crianças, estabelecendo vínculos afetivos. *Receber visitas e visitar outras turmas *Apresentar, identificar e nomear pessoas e objetos culturais da família. *Perceber as consequências de suas ações com o outro em situações de amizade e conflito.	*Escuta e compreensão do outro. *Respeito à individualidade e à diversidade. *Patrimônio material e imaterial. *Família. *Linguagem como expressão de ideias e sentimentos: oral, gestual, corporal, gráfica e outras. *Empatia, *Perceber que as pessoas têm diferentes sentimentos e necessidades (Maneira de pensar e agir).	*Vocabulário da língua materna relacionado a sentimentos, emoções e necessidades *Formas tradicionais de demonstrar cuidado, solidariedade e respeito *Expressões culturais de empatia, escuta e ajuda mútua *Narrativas orais que abordam convivência, justiça e	*Rodas de conversa com histórias da comunidade *Contação de histórias e relatos familiares *Dramatizações de situações do cotidiano *Brincadeiras cooperativas *Músicas, cantigas e danças que expressem sentimentos	*Estimular brincadeiras com outras crianças que provoquem empatia, bem como, emoções se sentimentos, por meio da interação e socialização no convívio do cotidiano.

	*Conhecer e conviver com outras pessoas respeitando as diferenças. *Compartilhar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos respeitando as ideias e sentimentos alheios.		coletividade *Modos comunitários de tomada de decisão e convivência		
(**EI03EO02**) Agir de maneira independente**,** com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	*Manifestar iniciativa na escolha de brincadeiras e atividades, na seleção de materiais e na busca de parcerias, considerando seu interesse. *Reconhecer-se como um integrante do grupo ao qual pertence. *Perseverar frente a desafios ou a novas atividades. *Expressar suas emoções e sentimentos de modo que seus hábitos, ritmos e preferências individuais sejam respeitadas no grupo em que convive. *Enfrentar desafios em brincadeiras e jogos para desenvolver confiança em si próprio. *Realizar ações como ir ao banheiro, alimentar-se, tomar água e frequentar espaços da instituição com crescente autonomia. *Demonstrar autonomia ao participar de atividades diversas, dentro e fora da sala. *Agir de forma independente alimentando-se, vestindo-se e realizando atividades de higiene corporal. *Solicitar ajuda quando está em dificuldade e auxiliar o colega quando este necessita.	*Conhecimento do Próprio corpo e suas possibilidades e limitações motoras, sensoriais e expressivas. *Confiança e imagem positiva de si. *Interações com o outro. *Comunicação. *Autonomia. *Cuidados com o corpo. *Autoconfiança. *Agir com Autonomia; *Reconhecer sua conquista e limitações; *Danças tradicionais: simitin, aleluia, parixara, cirandinha, *Folclore	*Nome próprio, identidade e pertencimento cultural *Expressões da língua materna relacionadas à autonomia e iniciativa *Saberes tradicionais ligados ao “aprender fazendo” *Reconhecimento das próprias conquistas e limites *Valores culturais de coragem, persistência e responsabilidade	*Brincadeiras tradicionais e desafios motores * Danças e jogos culturais (parixara, cirandinha, simitin etc.) *Desenhos e registros das próprias conquistas *Histórias e contos que valorizem a superação *Situações de escolha e organização da rotina	*Trabalhar atividades que estimulem a conquista da independência e da autoconfiança, por exemplo: escolha de brincadeiras e atividades.

	*Ampliar, progressivamente, suas atividades com base nas orientações dos(as) professore(as). *Conhecer o próprio corpo e suas possibilidades motoras, sensoriais e expressivas.				
(**EI03EO03)** Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação	*Interagir com outras crianças em brincadeiras e outras atividades diárias da sala de aula. *Participar de brincadeiras de faz de conta, compartilhando propósitos comuns, representando diferentes papéis e convidando outros colegas para participar. *Levar em consideração o ponto de vista de seus colegas. *Perceber a expressão de sentimentos e emoções de seus companheiros. *Explorar os espaços da instituição, do bairro e da cidade conhecendo ambientes, fatos históricos e interagindo com diferentes pessoas e contextos sociais. *Relacionar-se com crianças da mesma idade e com outras, colaborando em situações diversas. *Participar de situações de interações e brincadeiras agindo de forma solidária e colaborativa. *Compartilhar objetos e espaços com crianças e professores(as) manifestando curiosidade e autonomia. *Participar de conversas com professores(as)	*Relações interpessoais, *Identidade; *Conivência; *Faz de conta; *Representações com diferentes papéis; *Escultura de insetos;	*Relações de parentesco e amizade *Papéis sociais na comunidade *Vocabulário da cooperação, ajuda e partilha *Brincadeiras tradicionais coletivas *Noções de convivência e pertencimento ao grupo	*Brincadeiras de faz de conta inspiradas na vida comunitária *Jogos coletivos com regras combinadas *Atividades em pequenos e grandes grupos *Exploração de espaços da escola e da comunidade *Produções coletivas (construções, desenhos, dramatizações)	*Promover atitudes de participação em brincadeiras de faz de conta, compartilhando papéis e convidando outros colegas para participar. *Pode, ainda, abordar comportamentos que os levem em consideração o ponto de vista dos colegas ou buscar corresponder à expressão de sentimentos e emoções de seus companheiros, promovendo a reflexão sobre a situação de conflito.

	e crianças. *Participar de situações em que é instruída a levar objetos ou transmitir recados em outros locais da instituição. *Realizar a guarda de seus pertences no local adequado. *Participar de jogos, conduzidos pelas crianças ou pelos professores(as), seguindo regras. *Esperar a vez quando está realizando atividades em grupo. *Participar de brincadeiras coletivas, assumindo papéis e criando enredos com os colegas. *Representar o próprio nome e a idade, bem como o nome e a idade dos colegas.				
(**EI03EO04)** Co municar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	*Expressar e reconhecer diferentes emoções e sentimentos em si mesmos e nos outros. *Relatar acontecimentos que vivencia, que ouve e que vê. *Relatar e expressar sensações, sentimentos, desejos e ideias. *Interagir com pessoas de diferentes idades em situações do dia a dia. *Expressar, reconhecer e nomear necessidades, emoções, sentimentos que vivencia e/ou que observa no outro. *Interagir com outras crianças estabelecendo relações de troca enquanto trabalha na própria tarefa. *Transmitir recados a colegas e profissionais	*Comunicação verbal, expressão de sentimentos e ideias. *Sensações, emoções e percepções próprias e do outro. *Linguagem oral e corporal. *Representação gráfica como expressão de conhecimentos, experiências e sentimentos. *Relato: descrição do espaço, personagens e	*Oralidade na língua materna *Gestos, expressões corporais e simbólicas *Relatos orais e narrativas tradicionais *Vocabulário dos sentimentos, desejos e ideias *Práticas comunitárias de diálogo e escuta	*Assembleias e rodas de conversa *Dramatizações e encenações *Desenhos e registros gráficos *Músicas, poemas e rimas *Situações de transmissão de recados	*Desenvolver atividades usando diferentes linguagens (música, desenhos, encenações etc.) que despertem na criança o reconhecimento de expressões de emoções em si mesmas e nos outros.

	da instituição, desenvolvendo a oralidade e a organização de ideias. *Representar no desenho seus conhecimentos, sentimentos e apreensão da realidade. *Participar de assembleias, rodas de conversas, eleições e outros processos de escolha para vivenciar o exercício da cidadania e de práticas democráticas.	objetos. *Expressando seus sentimentos; *Valorização; *Respeitos as diferencias; *Brincadeira com adereços; *Cuidando do ambiente; *Brincando de cuidar de faz de conta.			
(EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.	* Participar de brincadeiras e de atividades compartilhadas. *Perceber seu corpo, expressando-se de diferentes formas e contribuindo para a construção de sua imagem corporal. *Reconhecer gradativamente suas habilidades, expressando-as e usando-as em suas brincadeiras e nas atividades individuais, em pequenos ou grandes grupos. *Identificar e respeitar as diferenças reconhecidas entre as características femininas e masculinas. *Perceber o próprio corpo e o do outro. *Observar e relatar sobre suas características observando-se em fotos e imagens. *Reconhecer diferenças e semelhanças das pessoas quanto a:cabelos, pele, olhos, altura, massa e outros. *Valorizar suas próprias características e a de	*Próprio corpo e do outro. *Características físicas: semelhanças e diferenças. *Respeito à individualidade e diversidade. *Corpo humano. *Esquema corporal. *Relatos como forma de expressão. *Pinturas corporais. * Diversidade Cultural *Apresentação culturais: rimas, danças, poemas, músicas; *Marco do tempo;	*Nomeação das partes do corpo *Representações culturais do corpo humano *Pinturas corporais tradicionais *Diversidade física e cultural *Transformações corporais ao longo da vida	*Espelhos, fotos e desenhos do corpo *Pinturas corporais com grafismos culturais *Brincadeiras de faz de conta (pescar, caçar, remar, banhar-se no igarapé) *Danças e jogos corporais *Histórias e relatos sobre crescimento e mudanças	*É importante que as crianças possam envolver-se em situações de brincadeiras compartilhadas, em brincadeiras com música, dança, mímica, dramatização, bem como atividades diversas de expressão e representação.

	outras crianças para estabelecer boa autoestima e relações de respeito ao outro enquanto pertencentes a uma cultura. *Reconhecer as mudanças ocorridas nas suas características desde o nascimento, percebendo as transformações e respeitando as diversas etapas do desenvolvimento.	Brincadeira de faz de conta com: caçar, pescar, balar, tomar banho no igarapé e remar canoa			
(**EI03EO06)** Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	*Reconhecer as pessoas que fazem parte de sua comunidade e conversar com elas sobre o que fazem. *Conhecer e se relacionar com crianças e pessoas de outros grupos sociais, seja por meio de situações presenciais, seja por outros meios de comunicação. *Conhecer e identificar profissões de pessoas que fazem parte de sua comunidade, como o padeiro, o fazendeiro, o pescador e outras. *Participar de brincadeiras que estimulem a relação entre o(a) professor(a)/criança e criança/criança *Construir e respeitar normas e combinados de convívio social, de organização e de utilização de espaços da instituição e de outros ambientes. *Participar de diferentes eventos culturais para conhecer novos elementos como: dança, música, vestimentas, ornamentos e outros. *Conhecer diferentes povos e suas culturas por meio de pesquisas, filmes, fotos, entrevistas, relatos e outros. *Ouvir e compreender relatos de familiares e	*Vivencias e invenções que estimulem o convívio social e cultural nas atividades da vida diária. *Normas e regras de convívio social. *Regras de jogos e brincadeiras. *Diferentes pessoas, espaços, tempos e culturas. *Transformações que ocorrem no mundo social. *Vida urbana e rural. *Manifestações culturais de sua comunidade e outros locais. *Profissões. *Diferentes fontes de pesquisa. *Recursos tecnológicos	*Histórias da comunidade e da família *Saberes tradicionais e modos de vida indígenas *Vocabulário sobre profissões e atividades comunitárias *Cultura urbana e rural *Relação com o território, natureza e mobilidade	*Entrevistas com familiares e lideranças *Visitas e passeios pelo território *Construção de maquetes e objetos culturais *Álbum de fotos da família e da comunidade *Pesquisas com apoio de imagens, vídeos e relatos	*Sugere-se atividades que promovam o reconhecimento de pessoas da comunidade. Ou, ainda, o conhecimento de outros grupos sociais, seja por meio de situações presenciais, seja por outros meios de comunicação. *Podem-se trazer exemplos de pessoas que fazem parte de sua comunidade, como o padeiro, o fazendeiro, o pescador etc.

	pessoas de mais idade sobre outras épocas históricas. *Conhecer objetos antigos como: ferro de passar roupa, escovão, fogão a lenha, lamparina e outros. *Conhecer modos de vida urbana e rural. *Compreender e respeitar as diversas estruturas familiares. *Identificar as funções desempenhadas por diferentes profissionais. *Conhecer e identificar os diferentes meios de transporte, suas características e importância para circulação de pessoas e mercadorias. *Construir representações de meios de transporte e os trajetos com materiais diversos: caixas, rolos, pratos recicláveis, tintas, tampas, embalagens, papéis, tecidos, fita adesiva, giz e outros. *Discutir sobre as regras de trânsito. *Ouvir sobre os problemas ambientais causados pelo trânsito (poluição sonora e do ar).	e midiáticos. *Meios de transporte. *Trânsito. * Culturas e tradições indígenas. * Respeito as diferenças. *Entrevista sobre os lugares; *Respeitando as diferentes culturas; *Modo de vida das pessoas; *História da família; *Álbum de fotografia; *Se olhando no espelho.			
	*Expressar, reconhecer e nomear necessidades, emoções e sentimentos que vivencia e observa no outro. *Cooperar, compartilhar objetos e receber auxílio quando necessário. *Utilizar estratégias pacíficas ao tentar resolver conflitos com outras crianças, buscando compreender a posição e o	*Reconhecimento e respeito às diferenças. *Procedimentos dialógicos para a comunicação e resolução de conflitos. *Expressão de sentimentos que	**Vocabulário da língua materna relacionado a conflitos e soluções *Formas tradicionais de mediação e	*Rodas de conversa para mediação de conflitos *Dramatizações com situações-problemas *Jogos	*Proporcionar atividades para resolver problemas relacionais, como: usar diferentes estratégias simples e pacíficas para resolver conflitos

(**EI03EO07)** Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.	sentimento do outro. *Realizar a escuta e respeitar a opinião do outro. *Expressar, reconhecer e nomear necessidades, emoções e sentimentos que vivencia e observa no outro. *Saber desculpar-se quando sua atitude desrespeitar o outro. *Utilizar estratégias para resolver seus conflitos relacionais considerando soluções que satisfaçam a ambas as partes. *Realizar a escuta do outro. *Saber desculpar-se quando sua atitude desrespeitar o outro. *Usar do diálogo e estratégias simples para resolver conflitos, reconhecendo as diferentes opiniões e aprendendo a respeitá-las.	vivencia e reconhece no outro. *Escuta e compreensão do outro. *Respeito a diferença *Empatia. *Companheirismo. *Brincadeiras (pular amarelinha, pular corda, pular elástico, jogar bola; *Brincar de trilha; *Brincar: queimada da abelhinha rainha; *Organizar os acervos de coleções.	diálogo *Normas culturais de convivência *Valores de respeito, empatia e justiça *Estratégias comunitárias de resolução de conflitos	cooperativos *Histórias orais sobre convivência e respeito *Brincadeiras coletivas com regras combinadas	com outras crianças.

6. CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS ESPAÇOS, TEMPO, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com o DCRR (2019), as crianças são curiosas, observadoras e investigativas, buscando compreender o ambiente em que vivem, suas características, qualidades, usos e procedências dos elementos da natureza e da cultura com os quais interagem cotidianamente. Ao explorar esses elementos, constroem hipóteses, explicações e sentidos sobre o *como*, o *quando* e o *porquê* dos fenômenos que observam, articulando saberes produzidos em seus contextos socioculturais, familiares e comunitários.

Desde bebês, as crianças percebem o próprio corpo, os espaços que ocupam e os tempos que organizam suas vivências, construindo progressivamente sua consciência corporal. Essa percepção se manifesta nas experiências sensoriais e corporais, como sentir a respiração, o pulsar do coração, os sons e ritmos do corpo e da natureza, as sensações térmicas (calor e frio), as texturas (seco e molhado), bem como nas transformações corporais e nos cuidados cotidianos. Em contextos indígenas e interculturais, essas vivências se ampliam ao se relacionarem com os ciclos naturais, os ritmos da comunidade, as práticas corporais tradicionais, as danças, os cantos e os modos próprios de perceber o tempo e o espaço.

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de múltiplas dimensões, constituídos por fenômenos naturais, sociais e culturais. Desde muito pequenas, procuram se situar nos diferentes espaços do território, como a casa, a escola, a comunidade, o bairro, a comunidade, a cidade, e nos tempos que organizam a vida social e cultural, como o dia e a noite, os ciclos da natureza, as estações, as festas tradicionais, as memórias do ontem e as expectativas do amanhã. Esses referenciais espaciais e temporais são construídos a partir das experiências vividas e dos saberes compartilhados entre gerações.

Nesse contexto, o campo de experiências **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** considera a curiosidade infantil como eixo central do processo educativo, estimulando a indagação, a experimentação e a formulação de hipóteses por meio da

exploração de ambientes naturais, culturais e simbólicos. As experiências propostas devem favorecer a imaginação, a descoberta e a resolução de situações-problema do cotidiano, apoiando-se em histórias, narrativas orais, contextos imagéticos, brincadeiras e práticas culturais próprias do território, valorizando os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos locais.

Ao estabelecer relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, em diálogo com os saberes ancestrais, tradicionais e comunitários, as crianças constroem vínculos de pertencimento, respeito e cuidado com a natureza e com os modos de vida coletivos. Essa articulação contribui para a formação de uma consciência voltada à sustentabilidade, ao equilíbrio ambiental e à valorização das identidades culturais, fortalecendo o reconhecimento de si, do outro e do território em que vivem.

As crianças demonstram curiosidade tanto em relação ao mundo físico: o próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza e os diferentes materiais, quanto ao mundo sociocultural, ao investigar as relações de parentesco, os modos de viver e trabalhar das pessoas de sua comunidade, suas tradições, costumes, rituais e a diversidade de formas de organização social. Em contextos interculturais e indígenas, essas aprendizagens se constroem a partir da escuta, da observação, da participação em práticas coletivas e do diálogo entre diferentes culturas.

Além disso, nessas experiências, as crianças entram em contato com conhecimentos matemáticos presentes em seu cotidiano, como a contagem, a ordenação, as relações entre quantidades, medidas, distâncias, formas geométricas e o reconhecimento de numerais, conforme orienta a BNCC (BRASIL, 2017). Inseridas em uma cultura permeada por saberes matemáticos, como dizer a idade, identificar datas significativas, reconhecer trajetos, comparar tamanhos, pesos e quantidades, as crianças utilizam esses conhecimentos para resolver problemas concretos de sua realidade.

À medida que lhes são oferecidas oportunidades significativas em suas vivências diárias, as crianças aprendem a observar, medir, quantificar, classificar, estabelecer comparações, situar-se no tempo e no espaço, criar registros e formular explicações, integrando o raciocínio lógico às experiências culturais e simbólicas de seu contexto. Esse processo é potencializado quando os saberes matemáticos dialogam com práticas tradicionais, jogos, brincadeiras, narrativas e atividades próprias da comunidade.

As crianças também se mostram motivadas a conhecer os fenômenos da natureza, como os astronômicos, naturais, físicos e biológicos, aproximando-se desses conhecimentos

por meio da indagação, da experimentação e da construção de noções intuitivas, mediadas por parceiros mais experientes: professores, familiares, anciãos e membros da comunidade. Esse diálogo intergeracional é fundamental na Educação Infantil Intercultural e Indígena.

Nesse campo, destacam-se experiências em que as crianças falam, descrevem, narram, explicam, comparam e fazem relações, elementos essenciais para a ampliação de saberes. As vivências cotidianas, ao se organizarem em diferentes espaços e desafios, fortalecem a autonomia infantil e promovem ricas oportunidades para a construção do raciocínio lógico, das noções de espaço e tempo, de quantidades, classificações, seriações e da compreensão das relações e transformações observadas no mundo, favorecendo também o desenvolvimento da imaginação.

Com a finalidade de garantir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiências, o trabalho pedagógico no DCMEIII ganha consistência ao organizar situações que contemplem experiências relacionadas ao espaço, ao tempo, às medidas, às quantidades, às relações e às transformações, respeitando os contextos interculturais e indígenas, valorizando os saberes locais e assegurando uma educação infantil significativa, contextualizada, inclusiva e culturalmente referenciada.

6.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Para o Artigo 9º DCNEIs - As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

6.3 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII

Organizador Curricular: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

No DCMEIII, este organizador curricular orienta práticas pedagógicas que reconhecem a criança como sujeito ativo, investigativo e pertencente a um território sociocultural específico, valorizando as experiências corporais, sensoriais, simbólicas e comunitárias como base para a construção de noções de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
BEBÊS (0 a 1 ano)	O bebê é concebido como sujeito sensível, relacional e pertencente a um território sociocultural. Aprende por meio do corpo, dos sentidos, do vínculo afetivo e da observação dos modos de vida da família e da comunidade.	Explora o espaço em deslocamentos com a família (roça, pescaria, visitas entre comunidades), utilizando tipoia, jamaxim e rede. Vivência experiências sensoriais com elementos da natureza (água, barro, folhas, terra, vento), percebendo texturas, temperaturas, cheiros e sons. Desenvolve consciência corporal ao sentir o próprio corpo, os ritmos do dia e as sensações provocadas pelo ambiente natural.	A família é o principal mediador das experiências, oferecendo cuidado, proteção e afeto. A comunidade constitui espaço educativo, onde o bebê observa práticas culturais, rituais de cuidado, uso de plantas medicinais e formas tradicionais de relação com a natureza, fortalecendo vínculos e pertencimento.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	A criança é ativa, curiosa e exploradora. Aprende por meio da experimentação, da repetição, da brincadeira simbólica e da interação com pares e adultos, construindo noções iniciais de tempo, espaço e quantidade.	Explora espaços naturais e comunitários brincando com folhas, sementes, frutos e objetos do cotidiano. Transforma elementos da natureza em brinquedos e representações simbólicas. Vivência rotinas diárias (horários de comer, dormir, sair e chegar), reconhecendo manhã, tarde e noite. Desenvolve noções corporais ao correr, carregar, empurrar e deslocar-se, percebendo limites e possibilidades do próprio corpo.	A família organiza os tempos e ritmos da criança, transmitindo hábitos culturais, saberes tradicionais e valores comunitários. A comunidade amplia as experiências por meio do brincar coletivo, do contato com a natureza e da participação em práticas culturais, fortalecendo identidade e socialização.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	A criança é investigativa, questionadora e capaz de estabelecer relações mais complexas entre espaço, tempo, quantidade e transformação. Aprende ao observar, comparar,	Participa de atividades cotidianas da comunidade, transportando objetos e alimentos em jamaxins pequenos, relacionando peso, volume, quantidade e esforço corporal. Compara grande/pequeno, perto/longe,	A família e a comunidade inserem a criança nos fazeres produtivos, culturais e sociais do território. Os saberes dos mais velhos orientam aprendizagens sobre tempo, trabalho, natureza e cuidado coletivo. A

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
	perguntar, argumentar e participar ativamente dos fazeres sociais e culturais.	antes/depois. Imita sons da natureza e dos meios de transporte, percebendo intensidade e duração. Explora materiais diversos por meio do toque, do cheiro e da experimentação, ampliando noções de transformação e uso dos recursos naturais.	vivência comunitária fortalece a autonomia, o respeito às diferenças e a identidade cultural indígena e intercultural.

6.4 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

ETAPA: BEBÊS E CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO A 3 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Exploração do corpo, dos sentidos e dos objetos	Vivenciar a manipulação, exploração e organização de objetos do cotidiano e da cultura local, percebendo suas características físicas, propriedades, utilidades, textura, massa e tamanho, por meio dos órgãos dos sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição).
Percepção do espaço e deslocamento	Explorar os elementos do espaço por meio do deslocamento do corpo, da força e da organização espacial, reconhecendo noções iniciais de proximidade, distância, dentro/fora, em cima/embaixo, direção e lateralidade, a partir das vivências corporais e do brincar.
Elementos da natureza e fenômenos naturais	Vivenciar experiências com elementos da natureza (água, sol, ar, solo, plantas e animais), observando fenômenos naturais como luz solar, vento, chuva e variações do tempo atmosférico, valorizando o contato respeitoso com o meio ambiente e os saberes tradicionais da comunidade.
Relações causa e efeito e transformações	Explorar situações simples de causa e efeito por meio da manipulação de materiais, observando transformações físicas (misturas, fusões) e químicas elementares presentes no cotidiano, com mediação do adulto.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Noções iniciais de tempo e rotina	Vivenciar a noção de tempo a partir das rotinas diárias (alimentação, descanso, higiene e brincadeiras), reconhecendo transformações naturais como dia e noite e organizando-se temporalmente com apoio dos adultos.
Linguagem matemática inicial	Explorar comparações de tamanho, forma, posição e quantidade por meio da manipulação de objetos, da contagem oral espontânea e da organização de materiais, em situações significativas do cotidiano.
Preservação ambiental e pertencimento	Desenvolver atitudes de cuidado e respeito com o ambiente natural, reconhecendo práticas culturais da família e da comunidade relacionadas à preservação da natureza e ao uso consciente dos recursos.

ETAPA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 E 5 ANOS)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Exploração, classificação e organização dos objetos	Manipular, explorar, comparar, classificar, sequenciar e ordenar objetos considerando forma, tamanho, massa, textura, função e utilidade, ampliando a compreensão das semelhanças e diferenças entre os elementos do cotidiano.
Espaço, corpo e orientação espacial	Explorar o espaço físico e social, reconhecendo posições do corpo e dos objetos, noções de orientação, direção, lateralidade, proximidade, distância e interioridade, em diferentes ambientes da escola, da família e da comunidade.
Elementos da natureza e fenômenos físicos e químicos	Investigar fenômenos da natureza e suas relações com a vida humana, observando luz, sombra, dia e noite, vento, chuva, sistema solar, mudanças físicas e químicas da matéria, utilizando instrumentos de observação e experimentação.
Seres vivos e meio ambiente	Conhecer plantas, animais e seres humanos, seus ciclos de vida, habitats, modos de vida e relações ecológicas, desenvolvendo atitudes de preservação ambiental, cuidado com a água e responsabilidade socioambiental.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Tempo, rotina e transformações sociais	Compreender noções de tempo (agora, ontem, hoje, amanhã), sequência temporal em narrativas, planejamento da rotina diária e transformações no mundo social, relacionando vida familiar, comunitária, urbana e rural.
Linguagem matemática e raciocínio lógico	Desenvolver noções de contagem, número e quantidade, correspondência termo a termo, comparação, agrupamento, registro e representação de quantidades, utilizando medidas padronizadas e não padronizadas de tempo, comprimento, massa e capacidade.
Tratamento da informação e registros	Organizar dados e informações por meio de registros gráficos, orais, plásticos e simbólicos, incluindo leitura e construção de gráficos simples, tabelas e representações numéricas em contextos significativos.
Cultura, identidade e pertencimento	Reconhecer diferentes pessoas, tempos, espaços e culturas, valorizando o patrimônio natural e cultural, as histórias familiares, o nome próprio e dos colegas, os saberes tradicionais e os modos de vida da comunidade.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 1 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
ESPAÇO, TEMPO, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (O que explorar - Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(**EI01ET01**) Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).	*Identificar as características e propriedades dos objetos e materiais explorando os sentidos e percepção. *Manipular objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas e possibilidades: morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, empilhar, afundar, flutuar, soprar, montar, lançar, jogar etc. *Explorar o espaço por meio do corpo e dos sentidos, a fim de perceber odores, cores, sabores, temperaturas e outras possibilidades presentes em seu ambiente. *Explorar espaços naturais e construídos percebendo-os com o corpo. *Manusear e explorar objetos naturais e industrializados observando suas formas e características.	*Sentidos *Percepção olfativa *Percepção visual *Percepção Tátil *Texturas *Espessura *Percepção dos elementos no espaço. *Os objetos e suas características, propriedades e funções. *Propriedades dos objetos e materiais	**Ingarikó** *ONPAIMAK (cheiro) *TEKRAI (cor) *EKKE / ASIWIK / AIKORUWË (sabores) *ENEIMAK (textura) *APIISI (temperatura) *ERAKË (duro/mole) *ANEKPESI / IKOPEESI (grande/pequeno) *IKAISARË (frio) *PAATA (quente) *APURË (macio) **Makuxi**	*Caixas sensoriais com objetos naturais e culturais *Folhas, sementes, pedras, penas, fibras, frutas regionais *Água, barro, ervas medicinais, frutos típicos *Exploração livre com supervisão, permitindo tocar, cheirar,	*Desenvolver intervenções relacionadas à identificação de objetos, por meio da exploração de forma convencional ou dando um novo significado. *Pode-se, ainda, destacar quais os alimentos são típicos do contexto familiar e quais aqueles que a escola pode ofertar para ampliar as vivências dos bebês. *Propor experiências sensoriais que valorizem os objetos do cotidiano da criança e da cultura

	*Sentir o odor de diferentes elementos. *Observar as cores de elementos presentes em seu dia a dia. *Experimentar diferentes sabores com o intuito de desenvolver o paladar. *Experienciar com diferentes temperaturas: quente/frio. *Conhecer os alimentos típicos da região ampliando o contato com os alimentos, por exemplo, pela consistência: sólidos, pastosos, líquidos ou pelos odores e sabores. *Observar semelhanças e diferenças entre objetos. *Manusear e explorar elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem. *Participar de situações misturando areia e água, diversas cores de tinta e explorando elementos da natureza como: terra, lama, plantas etc. *Manipular, explorar e organizar, progressivamente brinquedos e outros materiais realizando classificações simples. *Explorar e descobrir as propriedades dos objetos e materiais: odor, cor, sabor, temperatura, tamanho. *Observar os atributos dos objetos por meio da exploração: grande/pequeno, áspero/liso/macio, quente/frio, pesado/leve dentre outras possibilidades.	*Órgãos dos sentidos e sensações *Odores, sabores, cores, texturas e temperaturas * Diferenças e semelhanças entre objetos *Elementos do meio natural e cultural	*YAIRÎ (cheiro) *ETTA (cor) *ERA'MA (sabor) *APIISI (textura) *KAISÎRÎ (temperatura) *PATA (quente) *IPU'NU / ONPA / KAISARÎ / A'NE / KOMI' / RORA	observar e experimentar	local. O professor deve nomear sensações, ampliar o vocabulário e respeitar o tempo de exploração do bebê, promovendo segurança afetiva e vínculo.
	*Brincar com diferentes materiais	*Relação causa e	**Ingarikó**	*jenipapo	*Estimular a exploração

(EI01ET02) Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.	percebendo a atividade de mover e remover objetos como: tirar e colocar em recipientes, colar e descolar objetos com velcro, dentre outras possibilidades. *Realizar ações como puxar ou arrastar brinquedos amarrados com fibras, barbantes. *Participar de atividades que envolvam mistura de corantes ou tinta para que perceba a reação. *Realizar pintura com diferentes misturas: jenipapo com urucum, terra com água, cola com corante, espuma com corante, dentre outras possibilidades. *Observar e vivenciar situações de contato com fenômenos da natureza, exemplo: chuva, vento, correnteza etc.	efeito. *Fenômenos físicos: fusão, mistura, transformação. *Fenômenos químicos: produção, mistura, transformação.	*EKUAMË (misturar) *ISUMAKË (transbordar) *IMOKA (mover) *ASIIKË (transformar) *IMENUKASA / IMENUN (resultado/efeito) **Makuxi** *IKUPÎ YAWÎRÎ (mistura) *IKÎ'PA (mover) *IMENU (resultado) *ISUMA (transbordar) *A'SIKÎ (transformação) *ISUMA *A'SIKÎ *IMO'TANÎ'PÎ *PATA KAISARÎ	*urucum *cola de goma *cola de caranã *fibras -Kurawak -Arumã *barbantes * algodão tecido *cabaça *cola de sucupira	simples e observação de resultados, por exemplo, repetir ações relacionadas à percepção da relação causa e efeito. *Pode-se, ainda, trazer exemplos de fenômenos naturais típicos da região. *Estimular a repetição das ações para que o bebê perceba os efeitos produzidos. Valorizar fenômenos naturais locais (chuva, vento, correnteza) como experiências pedagógicas.
(EI01ET03) Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.	*Interagir em diferentes espaços que permitem, por meio dos sentidos, a percepção dos elementos naturais: água, sol, ar, solo. *Perceber a existência de diferentes tipos de seres vivos observando animais e plantas. *Explorar ambientes naturais para que perceba pequenos animais e insetos.	*Elementos naturais: água, sol, ar e solo. *Seres vivos: pessoas, animais e plantas. *Instrumentos para observação e experimentação.	**Ingaricó** *TUNA (água) * WÎI (sol) *NON (terra) *YUK (ar) *SUWEIYU (ave) *ASA'AKÎ (inseto) *RORAK / AIMUNAN (animal)	*água *barro *areia *tabatinga *argila *ar *folhas *frutos *sementes	É importante promover atividades em que a criança tenha contato com animais, descobrindo, por meio de seus sentidos, os seres vivos próximos do seu entorno que lhes atraem, identificando de

	*Explorar ambientes naturais para que perceba diferentes vegetações. *Descobrir, por meio de seus sentidos, os seres vivos próximos do seu entorno. *Conhecer as características (tamanho, cheiro, som, cores, movimentos etc.) dos seres vivos. *Apreciar e manifestar curiosidade frente aos elementos da natureza, se entretendo com eles.	*Características: tamanho, cheiro, som, cores, movimentos *Textura *Espessura *Cores *Pinturas *Aves *Mamíferos *Insetos *Tanajura *Manivara – cupim *Peixes regionais *Passos *Cuidado ao caminhar *Cores das roupas para aprender caçar- preto e verde *Contravento – sentido do cheiro	*PAATA IPËRÎ *EKKE *ASIWIK *AIKORON *EETA *IKËRÎN *IMAIMUN *ASITUN *ENETON **Makuusi** *TUNA (água) *WEI (sol) *NON (terra) *YU'KON (vento/ar) *SUYU (ave) *RIKUTUN (inseto) *AIMUTUN (animal) *YEKÎNON *IPU'NU *ETTA *RORA *A'PÎRÎ *A'MU'NAN *SI'MIRIKÎ *KURE'NAN *ASANÎTO *ASAANÎ	*penas *aves *mamíferos Tanajura *manivara - cupim *peixes diversos	características, por exemplo, tamanho, cheiro, som, cores e movimentos das pessoas e animais que fazem parte de seu cotidiano. *Pode-se, ainda, trazer exemplos específicos do meio ambiente roraimense ou da comunidade onde está inserido. *Promover experiências seguras em ambientes naturais, incentivando a curiosidade, a observação e o cuidado com os seres vivos, respeitando os saberes tradicionais da comunidade.
	*Experimentar atividades em diferentes espaços.	*Espaço. *Elementos do	**Ingarikó** *APININ (caminhar)	*Correr *Bola	*Estimular a exploração do espaço, virando-se

(**EI01ET04**) Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.	* Explorar elementos presentes no espaço percebendo suas características e possibilidades. *Brincar de deslocar elementos em um espaço como, puxar carrinhos amarrados com barbante, empurrar carrinhos de boneca ou de carinho de mão, deslocar materiais de um lado para outro etc. *Movimentar-se de forma a explorar os espaços da instituição de forma autônoma e participativa. *Deslocar-se de diferentes formas: engatinhando, andando rolando, arrastando-se. *Lançar objetos. *Acompanhar com os olhos os movimentos dos materiais e usar o corpo para explorar o espaço, virando-se para diferentes lados ou rastejando-se. *Ajudar a organizar brinquedos e outros objetos nos seus respectivos espaços. *Participar de situações que envolvam a resolução de problemas (superar desafios, passar por obstáculos e outras).	espaço. *Deslocamento e força. *Organização espacial. *Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar, distância. *Estratégias para a resolução de situações-problema.	*ATUMAK (empurrar) *PAATASE (puxar) *TIKONEKAI (rolar) Makuusi *PATASE'KON (puxar) *MERUNTÎ (empurrar) *IKONEKA (rolar) *YAWÎRÎ (correr) *ENUPA *IIPIYA *PATA'SE *AMINKAN *ASANÎTO	*Pular *Dançar *Lançar objetos *Distancias *Direção *Arengando *Sovinar *Dividir *Cantar *Carrinhos *Barbantes *Circuitos simples, obstáculos baixos *Brincadeiras de puxar, empurrar, lançar	para diferentes lados ou rastejando-se, assim como, estimular resoluções de problemas espaciais, que envolvam obstáculos vencidos passando-se por cima, ao lado ou removendo-os. *Organizar o espaço para favorecer a exploração corporal, respeitando o ritmo do bebê e estimulando a resolução de desafios motores simples.
(**EI01ET05**) Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e	*Manipular objetos com formas, cores, texturas, tamanhos e espessuras diferentes. *Participar de situações em que o(a) professor(a) nomeia os atributos dos objetos destacando semelhanças e diferenças. *Perceber objetos com características	*Diferenças e semelhanças entre os objetos *Órgãos dos sentidos. *Os objetos, suas características e	*Nomeação de objetos do cotidiano comunitário (naturais e culturais) *Vocabulário relativo a: *Texturas (liso,	*Objetos grandes/pequenos, leves/pesados *Materiais ásperos, lisos, duros, macios	*É importante explorar as características de diversos materiais, fazendo uso de suas mãos, pés, boca, nariz e ouvido, explorando, ainda, semelhanças e diferenças.

semelhanças entre eles.	variadas: leves, pesados, pequenos, grandes, finos, grossos, roliços, e suas possibilidades de manuseio. *Explorar materiais com texturas variadas como: mole, macio, áspero, liso, duro, dentre outras.	propriedades.	áspero, macio, duro, rugoso) *Tamanho (grande, pequeno, comprido, curto) *Peso (leve, pesado) *Forma (redondo, comprido, fino, grosso) *Temperatura (quente, frio, morno) *Identificação de semelhanças e diferenças entre objetos e materiais *Nomeação de materiais da natureza: *água, barro, areia, argila, sementes, folhas, fibras, frutos, penas *Vocabulário relacionado aos órgãos dos sentidos: *ver, tocar, cheirar, provar, ouvir *Palavras e expressões que indicam classificação simples *Termos culturais	*Exploração com mãos, pés, boca e ouvido	Pode-se, trazer exemplos de materiais comuns do território. *Explorar materiais do território, nomeando atributos e promovendo experiências multissensoriais significativas.

			associados ao uso tradicional dos materiais *Linguagem oral ligada à exploração sensorial e corporal		
(**EI01ET06**) Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).	*Participar de situações em que o(a) professor(a) relaciona noções de tempo a seus ritmos biológicos, para perceber a sequência temporal em sua rotina diária: alimentar-se, brincar, descansar, tomar banho. *Realizar movimentos corporais na mesma frequência dos ritmos musicais. *Realizar brincadeiras que envolvam fluxo e velocidade.	*Ritmos, velocidades e fluxos. *Noção Temporal. *Sequência Temporal.	*Vocabulário relacionado a ritmo e movimento: *rápido, devagar, parar, continuar *Nomeação de ações corporais: *balançar, andar, correr, pular, girar, dançar *Linguagem associada aos ritmos biológicos: *comer, dormir, acordar, descansar, brincar *Vocabulário dos tempos do cotidiano comunitário: *manhã, tarde, noite *Cantos, embalos e músicas tradicionais na língua materna *Expressões orais usadas em: *danças, brincadeiras	*Cantigas tradicionais *Brincadeiras de balanço, dança e movimento * Ritmos corporais e musicais	*Explorar ritmos corporais, como: participar de brincadeiras que envolvam o canto e o movimento. Pode-se, ainda, trazer exemplos específicos de brincadeiras da região norte e ou do território roraimense. *Relacionar ritmo corporal e musical às rotinas diárias, valorizando cantos e brincadeiras da cultura indígena e regional.

			rítmicas, rodas, balanços, redes *Termos ligados à sequência temporal: *antes, agora, depois *Linguagem oral relacionada aos sons da natureza: *chuva, vento, água, pássaros *Expressões culturais ligadas ao movimento no território;		
ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 2 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
ESPAÇO, TEMPO, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
	Explorar diferentes objetos em suas propriedades e características (semelhanças/diferenças – formato/tamanho-cor-espessura etc.). Manipular objetos e brinquedos de materiais	*Tamanho: pequeno/grande *Volume: cheio/vazio	*Nomeação de objetos do cotidiano comunitário	*Objetos *Crianças/pessoas *Caixas	*Levar a criança a observar e nomear alguns atributos dos objetos que exploram,

(EI02ET01) Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).	diversos, explorando suas características físicas e possibilidades: morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, empilhar, afundar, flutuar, soprar, montar, lançar, jogar etc. Observar semelhanças e diferenças entre objetos. Manusear e explorar elementos do meio natural e objetos produzidos pelo homem. Participar de situações misturando areia e água, diversas cores de tinta e explorando elementos da natureza como: terra, lama, plantas etc. Manipular, explorar e organizar, progressivamente brinquedos e outros materiais realizando classificações simples. Explorar e descobrir as propriedades dos objetos e materiais: odor, cor, sabor, temperatura, tamanho. Observar os atributos dos objetos por meio da exploração: grande/pequeno, áspero/liso/macio, quente/frio, pesado/leve dentre outras possibilidades. *Explorar objetos pessoais e do meio em que vive, conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma independente de acordo com suas necessidades. *Descrever objetos em situações de exploração ou em atividades de trios ou pequenos grupos, apontando suas características, semelhanças e diferenças. *Observar e nomear alguns atributos dos objetos que exploram.	*Textura: áspero/macio *Espessura: fino/grosso *observação *atenção *memorização *Manipulação, exploração e organização de objetos. *Características físicas, utilidades, propriedades, semelhanças e diferenças entre os objetos. *Patrimônio material e imaterial. *Percepção dos elementos no espaço. *Órgãos dos sentidos e sensações. *Textura peso, capacidade e tamanho dos objetos. *Diferentes	(naturais e culturais) *Vocabulário relativo a: tamanho (grande/pequeno); Peso (leve/pesado); textura (liso/áspero/macio); espessura (fino/grosso); volume (cheio/vazio) *Termos usados para comparar, agrupar e classificar *Nomeação de materiais da natureza: água, terra, areia, barro, sementes, folhas, fibras *Oralidade relacionada aos sentidos: tocar, cheirar, ver, provar,	*Brinquedos *Pedras *Folhas *Ambiente *Pigmentos etc.	abordando semelhanças e diferenças entre objetos. *Pode-se, ainda, exemplificar situações ou objetos típicos da cultura, que as crianças costumam usar em suas explorações, tais como areia e água, misturar areia com água; tinta, brincar com diferentes tipos de tintas; elementos da natureza: terra, lama, plantas etc. *Propor situações de exploração livre e orientada com materiais naturais e culturais *Nomear atributos na língua materna durante a ação *Valorizar objetos do cotidiano indígena (sementes, fibras, utensílios) *Incentivar a descrição oral em pequenos grupos

	*Observar objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais a fim de perceber características deles. *Manipular objetos e brinquedos explorando características, propriedades e possibilidades associativas (empilhar, rolar, transvasar, encaixar). *Manipular, explorar, comparar, organizar, sequenciar e ordenar diversos materiais. *Realizar classificação em diferentes situações de acordo com critérios: tamanho, forma, cor, peso e comprimento percebendo semelhanças e diferenças nos objetos. *Observar no meio natural e social as formas geométricas, percebendo diferenças e semelhanças entre os objetos no espaço, em situações diversas. *Participar de situações que envolvam os sistemas de medida de comprimento, de massa e de capacidade. *Participar de situações misturando areia e água, diversas cores de tinta e explorando elementos da natureza como: terra, lama, plantas etc.	pessoas, espaços, tempos e culturas. *Organização, comparação, classificação, sequenciação e ordenação de diferentes objetos. *Formas geométricas. *Propriedades associativas. *Medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento, massa capacidade e tempo. *Noção espacial. *Contagem. *Relação entre número e quantidade.	ouvir *Palavras da língua materna associadas ao uso social e cultural dos objetos		
(**EI02ET02)** Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).	*Observar e descrever, características e movimentos do sol, da lua, das estrelas e das nuvens, bem como das mudanças de tempo (frio e calor). * Fazer observações e descobrir diferentes elementos e fenômenos da natureza, como: luz solar, chuva, vento, dunas, lagoas, entre outros. *Ter contato com fenômenos naturais por meio	*Relação espaço-temporal. *Elementos da natureza. *Preservação do meio ambiente. *Fenômenos físicos:	*Vocabulário relacionado a: sol, lua, estrelas, nuvens, chuva, vento, calor, frio, dia, noite, manhã, tarde	*Cartazes Ilustrativos *Observação diária *Como está o tempo na hora da rodinha	*Sugere-se o trabalhar com relatos de fenômenos naturais, como, por exemplo, falar sobre o que se está vendo e o que está acontecendo, descrevendo mudanças

	de diferentes recursos e experiências. *Conhecer fenômenos da natureza. *Experimentar sensações físicas táteis sobre os fenômenos da natureza. *Realizar investigações de como os fenômenos naturais ocorrem e quais suas consequências. *Falar sobre o que está vendo e o que está acontecendo, descrevendo mudanças em objetos, seres vivos e eventos naturais no ambiente. *Conhecer fenômenos naturais típicos de sua região e de todo planeta. *Observar o céu em diferentes momentos do dia. *Perceber os elementos e características do dia e da noite. *Observar experimentos e relatar sobre: o vento, a chuva, a luz do sol e outros. *Experienciar simulações do dia e da noite com presença e ausência de luz e sol/lua. *Participar da construção de maquetes de sistema solar utilizando materiais diversos. *Pesquisar sobre diversos fenômenos naturais e físicos. *Explorar o efeito da luz por meio da sua presença ou ausência (luz e sombra). *Explorar os quatro elementos: terra, fogo, ar e água, de várias formas. *Expressar suas observações pela oralidade e outros registros. *Fazer registros por meio de desenhos, fotos e relatos. *Participar de momentos dentro e fora da sala,	movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, força, magnetismo, atrito. *Fenômenos naturais: luz solar, vento, chuva. *Sistema Solar. *Dia e noite. *Luz e sombra. *Diferentes fontes de pesquisa. *Registros gráficos, orais, plásticos, dramáticos que retratam os conhecimentos. *Instrumentos para observação e experimentação.	*Termos tradicionais que explicam fenômenos naturais *Expressões orais usadas em narrativas sobre o tempo e o clima		em objetos, seres vivos e eventos naturais no ambiente. A *bordar, ainda, diferentes elementos e fenômenos da natureza (ex.: luz solar, chuva, vento, dunas, lagoas, entre outros), bem como considerar exemplos de fenômenos naturais típicos da região. *Estimular a observação diária do céu e do ambiente *Promover rodas de conversa com relatos orais *Relacionar saberes tradicionais aos conhecimentos científicos *Utilizar desenhos e dramatizações como registro

	em que sinta a presença do vento.				
(EI02ET03) Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.	*Vivenciar tarefas como: regar e cuidar das plantas, dar comida a bichos e acompanhar o crescimento de alimentos em uma horta. *Observação e experimentação. *Animais no ecossistema: cadeia alimentar. *Coleta seletiva do lixo. *Plantas, suas características e habitat. *Animais, suas características e seus modos de vida. *Seres vivos. *Preservação do meio ambiente. *Alimentação saudável. *Transformação da natureza. *Elementos da natureza. *Doenças transmitidas por animais e formas de prevenção. *Diferentes fontes de pesquisa.	*Participar de experiências coletivas nas quais a curiosidade sobre as plantas e os animais sejam instigadas. *Levantar hipóteses e pesquisar sobre o desenvolvimento, características e habitat das plantas e animais. *Perceber-se enquanto parte integrante do meio ambiente. *Ouvir músicas e histórias que envolvem as temáticas: plantas, animais e meio ambiente. *Observar, imitar e nomear particularidades dos animais. *Observar	*Nomeação de plantas, animais e partes do corpo *Vocabulário sobre cuidado, alimentação e crescimento *Termos culturais ligados à roça, caça, pesca, quintais e hortas *Expressões relacionadas à preservação e respeito à natureza	*Vídeos animados *Rodinha de histórias *Cartazes *Elementos da Natureza	*Explorar as diferenças entre os seres vivos e outros elementos da natureza, observando as suas característica e ações de cuidado com animais ou plantas; também podem ser apresentados exemplos das comunidades e do município. *Criar hortas, jardins e espaços de observação *Valorizar práticas tradicionais de cuidado com a natureza *Trabalhar músicas, histórias e narrativas indígenas *Estimular a responsabilidade coletiva

		animais no ecossistema, modos de vida, cadeia alimentar, características físicas e outras peculiaridades. *Vivenciar momentos de cuidado com animais que não oferecem riscos. *Participar da construção de aquários, terrário, minhocário e outros espaços para observação, experimentação e cuidados com os animais. *Conhecer doenças transmitidas por animais, insetos e formas de prevenção. *Ter contato com plantas percebendo suas partes e funções.			

		*Participar da construção de hortas, jardins, sementeiras, estufas e outros espaços para observação, experimentação e cuidado com as plantas. *Responsabilizar-se pelo cultivo de plantas e por seu cuidado. *Participar de situações que envolvam compostagem. *Coletar e selecionar o lixo produzido pela sua turma no ambiente para preservar a flora e a vida animal. *Participar de situações de cuidado com o meio ambiente, preservação de plantas, cuidado			

		com animais, separação de lixo, economia de água e outros. *Participar de visitas a áreas de preservação ambiental.			
(**EI02ET04)** Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).	*Conhecer os diferentes espaços da escola por meio de explorações que promovam a identificação de relações espaciais. *Explorar o espaço escolar e do entorno, identificando a localização de seus elementos. *Realizar circuitos subindo, descendo, andando para frente e para trás, dentre outros. *Encontrar objetos ou brinquedos desejados nas situações de brincadeiras ou a partir de orientações do(a) professor(a) sobre a sua localização. *Compreender e realizar comandos: dentro, fora, em cima, embaixo, ao lado, à frente, atrás etc., identificando essas posições no espaço. *Participar de situações diversas dentro e fora da sala que envolvam as noções topológicas. *Perceber situações de relação temporal: antes, durante e depois em situações rotineiras: depois do lanche vamos escovar os dentes... durante a brincadeira vamos comer uma fruta… antes de ir ao parque precisamos arrumar a sala. *Identificar os momentos da rotina e conversar sobre os acontecimentos do dia utilizando	*Percepção do entorno. *Espaço físico e objetos. *Comparação dos elementos no espaço. *Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância. *Posição dos objetos. *Posição corporal. *Noção temporal *Espaço escolar.	*Vocabulário espacial: dentro/fora, em cima/embaixo, perto/longe *Vocabulário temporal: antes, durante, depois *Termos ligados à orientação no território (caminhos, espaços da comunidade)	*Imagens *Objetos da comunidade *Elementos naturais Cartazes	Trabalhar relações espaciais, como: encontrar objetos ou brinquedos desejados nas situações de brincadeiras; *Explorar o espaço da escola e do entorno *Utilizar circuitos corporais e brincadeiras dirigidas *Trabalhar a rotina com apoio visual e oral na língua materna

	expressões temporais como antes, durante e depois. *Conversar sobre os acontecimentos do dia fazendo uso de expressões temporais como antes, durante e depois. *Participar de momentos de exploração dos dias da semana com músicas.				
(EI02ET05) Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).	*Manipular objetos, de diferentes formas e tamanhos, utilizando o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade, *Explorar objetos pessoais e do meio em que vive conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma independente, de acordo com suas necessidades. *Usar seus conhecimentos sobre os atributos de diferentes objetos para selecioná-los segundo suas intenções. *Identificar objetos no espaço, fazendo relações e comparações entre eles ao observar suas propriedades de tamanho (grande, pequeno, maior, menor) de peso (leve, pesado) dentre outras características (cor, forma, textura). *Explorar e fazer comparações entre diferentes materiais fazendo referência ao tamanho, peso, cor, forma etc. *Organizar materiais e brinquedos em caixas de acordo com critérios definidos. *Comparar, classificar e organizar os objetos seguindo alguns critérios estabelecidos, como	*Propriedades e funções dos objetos. *Semelhanças e diferenças entre elementos. *Classificação. *Tamanho, forma e posição dos objetos. *Medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento e massa. *Linguagem matemática	*Termos para cor, forma, tamanho, peso *Vocabulário de agrupamento e separação *Nomeação de objetos conforme uso cultural	*Classificação *Propriedades dos objetos *Linguagem matemática inicial	*Trabalhar com à língua escrita, levando a criança a compreender que a escrita representa a fala ou perceber a diferença entre dizer e ditar. *Promover situações coletivas de criação ou reconto de histórias. *Organizar materiais por critérios definidos coletivamente *Incentivar a fala explicativa da criança *Relacionar classificação a situações reais do cotidiano

	cor, forma, peso, tamanho, material, uso etc. *Nomear os atributos dos objetos destacando semelhanças e diferenças.				
(EI02ET06) Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).	Vivenciar conceitos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar) de forma convencional e não convencional, utilizando objetos como: relógio, calendário, entre outros. *Brincar no espaço externo explorando diversos movimentos corporais e experimentando diferentes níveis de velocidades. *Compreender o agora e o depois nos diferentes momentos do cotidiano de seu grupo. *Participar de rodas de conversa relatando sobre suas rotinas. *Participar da elaboração de cartazes com a rotina diária da turma. *Reconhecer a rotina da sala de aula compreendendo a sequência dos fatos de modo a adquirir maior independência, autonomia e atuar de forma a prever as próximas ações. *Relacionar noções de tempo a seus ritmos biológicos para perceber a sequência temporal em sua rotina diária: alimentar-se, brincar, descansar, tomar banho. *Compreender o agora e o depois nos diferentes momentos do cotidiano de seu grupo construindo referências para apoiar sua percepção do tempo, por exemplo, ao pegar um livro entende-se que é o momento de escuta de histórias. *Utilizar conceitos básicos de tempo em	*Noções de Tempo. *Transformações na natureza: dia e noite. *Medidas e grandezas. *Medidas padronizadas e não padronizadas de tempo. *Linguagem matemática. *Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo. *Sequência temporal nas narrativas orais e registros gráficos. *Noção de tempo *Ritmo e velocidade *Medidas de tempo	*Vocabulário temporal: agora, ontem, hoje, amanhã *Ritmos biológicos e culturais *Expressões ligadas à rotina comunitária	*Construir cartazes da rotina *Relacionar tempo às experiências corporais *Explorar cantos e narrativas tradicionais	*Podem ser explorados ritmos e velocidades, por exemplo, brincar no espaço externo explorando diversos movimentos corporais e experimentando diferentes níveis de velocidades. *Pode, ainda, abordar atitudes como: conhecer os diferentes momentos da rotina, (por exemplo, pegar um livro quando entende que é o momento de escuta de histórias).

	situações do dia a dia: amanhã vamos visitar uma outra turma da escola; vamos andar bem devagar até o pátio; qual história ouvimos ontem? e outras possibilidades que envolvam noções de tempo. *Participar de atividades de culinária ou produções artísticas que envolvam: pintura, experiências com argila e outras situações para perceber a importância do tempo para esperar de preparo ou até secagem. *Explorar diferentes instrumentos de nossa cultura que usam números, grandezas e medidas de tempo em contextos significativos que permitam pensar e experienciar medidas de tempo como: calendário, relógio, ampulheta etc. *Observar o céu, astros, estrelas e seus movimentos (dia e noite), para perceber a passagem do tempo.				
(EI02ET07) Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.	*Participar de jogos (bola, cesto, golzinho, boliche, entre outros) e brincadeiras tradicionais e/ou criadas que utilizem a contagem oral em contextos diversos. *Perceber o uso da contagem por meio de diferentes atividades realizadas oralmente pela professora, estabelecendo noções de quantificação. *Participar de brincadeiras que envolvam a recitação da sequência numérica por meio de cantigas, rimas, lendas e ou parlendas. *Realizar contagem oral em brincadeiras e situações cotidianas como: quantidade de	*Manipulação, exploração e agrupamento de objetos. *Contagem oral. *Sistema de numeração decimal. *Identificação e utilização dos números no contexto social. *Sequência	*Sequência numérica oral *Nomes dos números na língua materna *Vocabulário de quantidade: muito, pouco, mais, menos	*Pedrinhas *Sementes *Objetos *Tampas de garrafas PET *Palitos *Bola	*Construir objetivos para resolver conflitos relacionais, como: procurar o professor para ajudar a resolver conflitos nas brincadeiras e interações com outras crianças. *Utilizar jogos, cantigas e brincadeiras tradicionais *Trabalhar divisão e

	meninos e meninas da turma, quantidade de brinquedos, mochilas, bonecas e outras. *Realizar contagem oral durante brincadeiras. *Contar objetos, brinquedos e alimentos e dividir entre os colegas. *Jogar jogos de percurso simples movendo sua peça conforme a quantidade tirada no dado. *Manipular, explorar, organizar brinquedos e outros materiais em agrupamentos.	numérica. *Linguagem matemática. *Noções básicas de divisão. *Relação número/quantidade. *Comparação. * Agrupamentos			partilha de objetos *Valorizar a oralidade coletiva
(**EI02ET08**) Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).	*Participar de momentos e ou brincadeiras de contagem de números, obedecendo a sequência numérica. *Identificar os números e seus usos sociais em situações do dia a dia: a própria idade e as dos colegas, os algarismos presentes nas roupas, calçados, telefones, Jogos, celulares, livros, revistas e jornais, residências, dentre outras possibilidades e no discurso oral quando este se referir a quantidades. *Perceber os números no contexto social escolar. *Ter contato com instrumentos da cultura que permitam pensar sobre o número como: calendário, termômetro, relógio, celular. *Realizar contagem oral por meio de cantigas e outras atividades lúdicas relacionando às quantidades. *Representar, com a mediação do(a) professor(a), quantidades que surgem nas interações e brincadeiras como: número de	*Contagem oral. *Números e quantidades. *Linguagem matemática. *Identificação e utilização dos números no contexto social. *Sistema de numeração decimal. *Representação gráfica numérica. *Representação de quantidades de forma convencional ou não convencional. *Agrupamento de	*Nomes dos números *Vocabulário de comparação: mais, menos, igual *Expressões ligadas à presença, ausência e quantidade	Cartazes com: *Representação numérica *Registros gráficos *Sistema de numeração	*Propor atividades que foque o uso da sequência numérica, desenvolvendo brincadeiras ou rodas de cantigas que envolvam a recitação da sequência numérica; jogar jogos de percurso simples movendo sua peça conforme a quantidade tirada no dado. *Trabalhar a leitura e o registro de números de diferentes formas, usando computador, calculadora, régua e outros suportes com números escritos. Jogar jogos com números

	meninas, meninos, objetos, brinquedos, bolas e outros; por meio de desenhos e registros gráficos (riscos, bolinhas, numerais e outros). *Jogar jogos nos quais se precisa contar, ler ou registrar números. *Comparar quantidades identificando se há mais, menos ou a quantidade é igual. *Participar de jogos que envolvam números como boliche, amarelinha e/ou jogos cantados como parlendas e outros. *Registrar números e quantidades por meio de desenhos e outros símbolos. *Ler números escritos ou escritos em palavras. *Agrupar elementos da mesma natureza em quantidades pré-estabelecidas.	quantidades. *Comparação entre quantidades: menos, mais, igual. *Registros gráficos.			escritos ou que envolvam contagem. *Propor registros com desenhos, marcas e numerais *Usar instrumentos culturais (calendário, jogos, cartazes) *Trabalhar números de forma significativa e contextualizada

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL					
GRUPO 3 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANO A 5 AN0 11 MESES E 29 DIAS)					
DIREITO DE APRENDIZAGEM					
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se					
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS					
ESPAÇO, TEMPO, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES					
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento (Conteúdo)**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna Conteúdo**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
(**EI03ET01)** Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.	Manipular objetos concretos familiares e estranhos e figuras semelhantes, observando suas propriedades comuns como: forma, cor, dimensão, uso ou função etc. *Comparar tamanhos, pesos, volumes e temperaturas de objetos, estabelecendo relações. *Usar características opostas das grandezas de objetos (grande/pequeno, comprido/curto etc.) ao falar sobre eles. *Fazer uso de diferentes procedimentos ao comparar objetos. *Manipular e explorar objetos e brinquedos de materiais diversos, explorando suas características físicas e suas possibilidades: morder, chupar, produzir sons, apertar, encher, esvaziar, empilhar, colocar dentro, fora, fazer afundar, flutuar, soprar, montar etc.	*Semelhança e diferença *Comparação *Tamanhos *Formas *Cores *Dimensões *Peso *Espessura *Texturas *Temperatura *largura *comprimento ** Manipulação, exploração e organização de objetos. *Características	*Vocabulário comparativo: grande/pequeno, pesado/leve, quente/frio, grosso/fino *Termos para classificação e ordenação (igual, diferente, maior, menor, primeiro, último) *Nomeação de objetos do cotidiano, da natureza e da cultura local *Linguagem oral	*Objetos do cotidiano da comunidade (cestos, balaços sementes, utensílios, fitas, barbantes) *Elementos da natureza (pedras, folhas, frutos, fibras, cascas, tintas naturais, sementes, frutas) *Materiais de medição não padronizados	*Podem-se usar atividades de comparação de tamanhos, pesos, volumes e temperaturas, estabelecendo relações. *Estimular, ainda, o uso de vocabulário próprio ao realizar comparações entre objetos, por exemplo, usar características opostas das grandezas de

	*Manipular, explorar, comparar, organizar, sequenciar e ordenar diversos materiais. *Comparar, organizar, sequenciar, ordenar e classificar objetos e brinquedos seguindo critérios estabelecidos, como: cor, forma, tamanho e outros atributos. *Identificar posições observando elementos no espaço: em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, à frente, atrás, ao lado de, primeiro, último, de frente, de costas, no meio, entre, à esquerda, à direita. *Observar e identificar no meio natural e social as formas geométricas, percebendo diferenças e semelhanças entre os objetos no espaço em situações diversas. *Colecionar objetos com diferentes características físicas reconhecendo formas de organizá-los. *Observar e reconhecer algumas características dos objetos produzidos em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais percebendo suas transformações. *Manipular objetos e brinquedos explorando características, propriedades e suas possibilidades associativas (empilhar, rolar, transvasar, encaixar e outros). *Identificar objetos pessoais e do meio em que vive conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma independente de acordo com suas necessidades.	físicas, propriedades e utilidades dos objetos. *Patrimônio natural e cultural. *Percepção dos elementos no espaço. *Órgãos dos sentidos e sensações. *Textura, massa e tamanho dos objetos. *Coleções: agrupamento de objetos por semelhança. *Diferentes pessoas, espaços, tempos e culturas. *Organização, comparação, classificação, sequenciação e ordenação de diferentes objetos. *Formas geométricas. *Figuras geométricas. *Sólidos geométricos. *Propriedades associativas. *Medidas padronizadas e não padronizadas de	para explicar critérios de comparação	(barbantes, mãos, pés) *Atividades de comparação em rodas, jogos e coleções, imagens organizadas pelas crianças	objetos (grande/pequeno, comprido/curto etc.) ao falar sobre eles. *Propor situações de comparação reais e significativas *Incentivar a criança a explicar oralmente como comparou os objetos *Valorizar critérios criados pelas crianças *Relacionar sólidos geométricos a objetos do cotidiano cultural

	*Participar de situações que envolvam a contagem de objetos, medição de massa, volume e tempo. *Reconhecer e nomear as figuras geométricas planas: triângulo, círculo, quadrado, retângulo. *Estabelecer relações entre os sólidos geométricos e os objetos presentes no seu ambiente. Explorar semelhanças e diferenças, comparar, classificar e ordenar (seriação) os objetos seguindo alguns critérios, como cor, forma, textura, tamanho, função etc.	comprimento, massa, capacidade e tempo. *Noção espacial. *Contagem. *Relação entre número e quantidade. *Noções de direcionalidade, lateralidade, proximidade e interioridade.			
(EI03ET02) Ob servar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimento s envolvendo fe nômenos naturais e artificiais**.**	Participar de diversas situações de exploração de objetos (ex.: observar a água em forma de gelo, liquida e vapor) de formular perguntas, de construir suas hipóteses, de aprender um novo vocabulário. *Nomear e descrever características e semelhanças frente aos fenômenos da natureza, estabelecendo algumas relações de causa e efeito, levantando hipóteses, utilizando diferentes técnicas e instrumentos para reconhecer algumas características e consequências para a vida das pessoas; *Reunir informações de diferentes fontes para descobrir por que as coisas acontecem e como funcionam, registrando e comunicando suas descobertas de diferentes formas (oralmente, por meio da escrita, da representação gráfica, de encenações etc.). *Reconhecer características geográficas e	*O dia e a noite. *O céu. *Sistema Solar. *Luz e sombra. *Sol e Lua. *Mudanças físicas e químicas. *Experiências e registros. *Relação espaço-temporal. *Fenômenos da natureza e suas relações com a vida humana. *Fenômenos físicos: movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, força, magnetismo,	*Vocabulário sobre fenômenos naturais: chuva, sol, vento, calor, frio *Termos temporais: dia, noite, antes, depois *Linguagem narrativa para relatar observações e hipóteses *Palavras que expressem transformação (derreter, secar, misturar)	*Tempo chuvoso *Tempo ensolarado *Tempo nublado *Contar história *Cantar *Relatar memórias narrativas *Dia e Noite *Dia da semana *Grande e pequeno *Experimentos com água, gelo, vapor, terra, argila *Observação do	*Pode-se nomear e descrever características e semelhanças frente aos fenômenos da natureza, estabelecendo algumas relações de causa e efeito. *Abordar características geográficas e paisagens que identificam o lugar onde vive, destacando aquelas típicas da região.

	paisagens que identificam os lugares onde vivem, destacando aqueles que são típicos de sua região. *Observar fenômenos naturais por meio de diferentes recursos e experiências. *Utilizar a água para satisfazer suas necessidades (hidratação, higiene pessoal, alimentação, limpeza do espaço etc.). *Identificar os elementos e características do dia e da noite. *Investigar e registrar as observações a seu modo, sobre os fenômenos e mistérios da natureza. *Identificar os fenômenos naturais por meio de diferentes recursos e experiências. *Observar o céu em diferentes momentos do dia. *Expressar suas observações pela oralidade e registros. *Experimentar sensações físicas, táteis em diversas situações da rotina. *Observar e relatar sobre: o vento, a chuva, a luz do sol e outros. *Participar da construção de maquetes de sistema solar utilizando materiais diversos. *Experienciar simulações do dia e da noite com presença e ausência de luz e sol/lua. *Explorar o efeito da luz por meio da sua presença ou ausência (luz e sombra). *Explorar os quatro elementos por meio de experimentos (terra, fogo, ar e água).	atrito. *Fenômenos químicos: produção, mistura, transformação. *Fenômenos naturais: luz solar, vento, chuva. *Elementos da natureza: terra, fogo, ar e água. *Diferentes fontes de pesquisa. *Instrumentos para observação e experimentação.		céu e do clima local *Histórias, cantos e narrativas tradicionais sobre a natureza *Registros por desenhos, falas e dramatizações	*Incentivar a formulação de hipóteses *Registrar observações em diferentes linguagens *Relacionar fenômenos naturais aos modos de vida da comunidade *Trabalhar causas e efeitos de forma investigativa

	*Fazer registros de suas observações por meio de desenhos, fotos, relatos, escrita espontânea e convencional. *Fazer misturas, provocando mudanças físicas e químicas na realização de atividades de culinária, pinturas e experiências com água, terra, argila e outros. *Perceber os elementos (terra, fogo, ar e água) enquanto produtores de fenômenos da natureza e reconhecer suas ações na vida humana (chuva, seca, frio e calor).				
(**EI03ET03)** Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.	Observar e criar explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia a dia (calor, chuva, claro-escuro, quente-frio) *Utilizar, com ou sem a ajuda do(a) professor(a), diferentes fontes para encontrar informações frente a hipóteses formuladas ou problemas a resolver relativos à natureza, seus fenômenos e sua conservação, como livros, revistas, pessoas da comunidade, fotografia, filmes ou documentários etc. *Reunir informações de diferentes fontes e, com o apoio do(a) professor(a), ler e interpretar e produzir registros como desenhos, textos orais ou escritos (escrita espontânea), comunicação oral gravada, fotografia etc. *Conhecer fontes de informações que são típicas de sua comunidade. *Valorizar a pesquisa em diferentes fontes para	*Tipos de moradia. *Formas de organização da cidade: ruas, becos, avenidas. *Elementos da paisagem: naturais e construídos pela humanidade. *Coleta seletiva do lixo. *Plantas, suas características e habitat. *Animais, suas características, seus modos de vida e habitat.	*Vocabulário relacionado à natureza, plantas, animais e tempos da comunidade *Termos usados em entrevistas e relatos orais *Linguagem para perguntar, explicar e compartilhar descobertas	*Casa de reunião (Malocão) *Igreja *Caminho Casas da família *Queimada *Saubeira (casa da saúva) *Tempo das cigarras *Tempo das lagartas *Tempo das manivaras *Tempo das muchiuas *Tempo da	*Propõem-se atividades relativas à natureza, seus fenômenos e sua conservação, como livros, revistas, pessoas da comunidade, fotografia, filmes ou documentários etc. pode, ainda, trazer exemplos de fontes de informações que são típicas da comunidade local. *Valorizar as

	encontrar informações sobre questões relacionadas à natureza, seus fenômenos e conservação. *Ter contato com as partes das plantas e suas funções. *Auxiliar na construção de hortas, jardins, sementeiras, estufas e outros espaços para observação, experimentação e cuidado com as plantas. *Fazer registros espontâneos sobre as observações feitas nos diferentes espaços de experimentação. *Responsabilizar-se pelo cultivo e cuidado com as plantas. *Construir aquários, terrários, minhocário e outros espaços para observação, experimentação e cuidados com os animais. *Vivenciar momentos de cuidado com animais que não oferecem riscos. *Observar animais no ecossistema, modos de vida, cadeia alimentar e outras características. *Fazer registros espontâneos e convencionais sobre as observações feitas. *Participar de situações de cuidado com o meio ambiente, preservação de plantas, cuidado com animais, separação de lixo, economia de água, reciclagem e outros. *Coletar, selecionar e reaproveitar o lixo produzido no seu ambiente, compreendendo a importância de preservar a flora e a vida animal.	*Preservação do meio ambiente. *Seres vivos: ciclo e fases da vida. *Transformação da natureza. *Elementos da natureza. *Diferentes fontes de pesquisa. *Animais no ecossistema: cadeia alimentar. *Órgãos dos sentidos e sensações. *Utilidade, importância e preservação da água		piracema *Pessoas da comunidade (anciãos, familiares, lideranças) *Espaços culturais: malocão, roça, quintal, rio *Livros, imagens, vídeos, histórias orais *Registros orais, desenhos, escrita espontânea	fontes tradicionais de conhecimento *Promover pesquisas coletivas com mediação do professor *Estimular o cuidado ambiental como prática cotidiana *Incentivar a socialização dos saberes com a família e a comunidade

	*Visitar áreas de preservação ambiental. *Auxiliar nas práticas de compostagem. *Identificar, com o auxílio do professor, problemas ambientais em lugares conhecidos. *Assistir a vídeos, ouvir histórias, relatos e reportagens que abordem os problemas ambientais para se conscientizar do papel do homem frente a preservação do meio ambiente. *Disseminar na comunidade, família e bairro os conhecimentos construídos sobre o tema. *Observar o trajeto de casa até a escola e vice-versa, conhecendo e relatando os elementos que compõem a paisagem do percurso e suas modificações. *Desenvolver ações referentes aos cuidados com o uso consciente da água, destinação correta do lixo, conservação do patrimônio natural e construído a fim de contribuir com a preservação do meio ambiente. *Identificar os animais, suas características físicas e habitat. *Perceber que os seres vivos possuem ciclo de vida reconhecendo as diferentes fases da vida. *Utilizar percepções gustativas e experiências com temperatura para realizar comparações e estabelecer relações compreendendo os fenômenos quente, frio e gelado. *Conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza adquirindo conhecimentos sobre as formas de transformação e utilização dos recursos naturais.				

(**EI03ET04)** Registrar observações, manipulações e medidas**,** usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.	Brincar livremente com objetos e ferramentas de medidas convencionais ou não, como: massa, litros, notas, moedas etc. *Perceber que os números fazem parte do cotidiano das pessoas. *Estabelecer a relação de correspondência (termo a termo) entre a quantidade de objetos de dois conjuntos. *Utilizar ferramentas de medidas não padronizadas, como os pés, as mãos e pequenos objetos de uso cotidiano em suas brincadeiras, construções ou criações. *Utilizar mapas simples para localizar objetos ou espaços. *Registrar suas observações e descobertas fazendo-se entender e escolhendo linguagens e suportes mais eficientes a partir de sua intenção comunicativa. *Explorar o espaço escolar e do entorno, fazendo registros de suas observações. *Participar de situações que envolvam a medição da altura de si e de outras crianças, por meio de fitas métricas e outros recursos. *Comparar tamanhos entre objetos, registrando suas constatações e/ou da turma. *Fazer registros espontâneos e convencionais sobre as observações realizadas em momentos de manipulação de objetos, alimentos e materiais para identificar quantidades e transformações. *Observar as transformações produzidas nos	*Percepção do entorno. *Espaço físico e objetos. *Linguagem matemática. *Comparação dos elementos no espaço. *Noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância. *Correspondência termo a termo. *Posição dos objetos. *Posição corporal. *Noção temporal. *Organização de dados e informações em suas representações visuais. *Medidas de comprimento. *Representação de quantidades. *Medidas padronizadas e não padronizadas de	*Vocabulário de medida: alto/baixo, pesado/leve, cheio/vazio *Termos temporais: agora, depois, manhã, tarde, noite *Linguagem gráfica e oral para registrar descobertas	*Instrumentos não padronizados (passos, linha palmas, cordas, varas) *Calendário da rotina *Desenhos, marcas gráficas, números *Jogos de medição e comparação	*Explorar o registro de medidas, usando ferramentas de medidas não padronizadas, mãos, pés e ou pequenos objetos do dia a dia das brincadeiras infantis. *Pode ainda produzir e utilizar mapas simples, para encontrar localizações de objetos ou espaços. *Explorar diferentes formas de registro *Trabalhar mapas simples e localização *Relacionar medidas às vivências corporais *Valorizar o processo mais que o resultado

	alimentos durante o cozimento, fazendo registros espontâneos e convencionais. *Conhecer os estados físicos da água e registrar suas transformações em diferentes contextos. *Manipular tintas de diferentes cores e misturá-las identificando as cores que surgem, e registrando as constatações. *Reconhecer pontos de referência de acordo com as noções de proximidade, interioridade, lateralidade e direcionalidade comunicando-se oralmente e representando com desenhos ou outras composições, a sua posição, a posição de pessoas e objetos no espaço. *Explorar instrumentos não convencionais (sacos com alimentos, saco de areia, garrafas com líquidos e outros) para comparar elementos e estabelecer relações entre leve e pesado. *Utilizar instrumentos não convencionais (garrafas, xícaras, copos, colheres e outros) para comparar elementos estabelecendo relações entre cheio e vazio. *Reconhecer em atividades de sua rotina os conceitos agora e depois, rápido e devagar, percebendo que a atividade desenvolvida por si e por seus colegas acontecem com um determinado tempo de duração. *Observar em atividades da sua rotina a construção da sequência temporal: manhã/tarde, dia/noite, para que possa reconhecer a passagem de tempo.	comprimento, massa capacidade e tempo. *Fenômenos químicos: mistura de tintas para a produção de cores secundárias. *Mudanças nos estados físicos da matéria			

	*Ajudar na elaboração do calendário de rotinas. *Conhecer as características e regularidades do calendário relacionando com a rotina diária e favorecendo a construção de noções temporais. *Observar noções de tempo: antes/depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco, hoje/ontem, velho/novo, dia da semana. *Explorar os conceitos básicos de valor (barato/caro), reconhecendo o uso desses conceitos nas relações sociais. *Vivenciar situações que envolvam noções monetárias (compra e venda).				
(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças**.**	*Identificar as características geométricas dos objetos, como formas, bidimensionalidade e tridimensionalidade em situações de brincadeira, exploração e observação de imagens e ambientes e em suas produções artísticas. *Agrupar objetos e/ou figuras a partir de observações, manuseios e comparações sobre suas propriedades. *Agrupar objetos por cor, tamanho, forma, massa ou outros atributos. *Classificar objetos de acordo com semelhanças e diferenças. *Organizar materiais e brinquedos em caixas de acordo com critérios definidos. *Identificar e verbalizar as semelhanças e diferenças em objetos e figuras. *Definir critérios em jogos e brincadeiras, para que outras crianças façam a classificação de	*Classificação: tamanho, massa, cor, forma. *Oralidade. *Semelhanças e diferenças. *Autoconfiança. *Propriedades e funções dos objetos. *Semelhanças e diferenças entre elementos. *Classificação e agrupamento dos objetos de acordo com atributos. *Tamanho, forma, massa, textura e posição dos objetos.	*Vocabulário de classificação: cor, forma, tamanho, peso *Linguagem explicativa para justificar critérios *Nomeação de objetos naturais e culturais	*Brinquedos *Objetos da comunidade elementos da natureza *Jogos de agrupamento e seriação *Produções artísticas com formas geométricas	*Trabalhar à identificação das propriedades de objetos e figuras, por exemplo, *Identificar suas características geométricas, como formas, bidimensionalidade e tridimensionalidade em situações de brincadeira, exploração e observação de imagens, ambientes e em suas produções

	objetos. *Explorar o espaço por meio da percepção ampliação da coordenação de movimentos desenvolvendo noções de profundidade e analisando objetos, formas e dimensões. *Identificar objetos no espaço, fazendo relações e comparações entre eles ao observar suas propriedades de tamanho (grande, pequeno, maior, menor) de peso (leve, pesado) dentre outras características (cor, forma, textura). *Explorar objetos pessoais e do meio em que vive conhecendo suas características, propriedades e função social para que possa utilizá-los de forma independente de acordo com suas necessidades. *Observar e comparar com seus pares as diferenças entre altura e peso.	*Medidas padronizadas e não padronizadas de comprimento, massa capacidade e tempo. *Linguagem matemática.			artísticas. *Incentivar a criação de critérios pelas crianças *Promover comparações entre pares *Relacionar classificação ao uso social dos objetos *Trabalhar formas geométricas no ambiente
(EI03ET06) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.	*Identificar mudanças ocorridas com o passar do tempo, como, por exemplo, na família e na comunidade, usando palavras ou frases que remetem a mudanças, como "quando eu era bebê", diferenciando eventos do passado e do presente. *Recontar eventos importantes em uma ordem sequencial. *Conhecer celebrações e festas tradicionais da sua comunidade. *Valorizar as formas de vida de outras crianças ou adultos, identificando costumes, tradições e	*Tipos de moradia. *Diferentes pessoas, espaços, tempos e culturas. *História e significado do nome próprio e dos colegas. *Família. *Diferentes fontes de pesquisa. *Fases do desenvolvimento	*Vocabulário temporal: passado, presente *Linguagem narrativa e autobiográfica *Termos relacionados à família, comunidade, celebrações	*Relata acontecimentos *Reconta histórias *Cantos *Fotos, objetos de família *Entrevistas com familiares *Linha do tempo ilustrada *Rodas de	*Valorizar a história individual e coletiva *Trabalhar memória e identidade cultural *Incentivar a escuta e o respeito às narrativas *Integrar família e escola

	acontecimentos significativos do passado e do presente. *Relatar fatos de seu nascimento e desenvolvimento com apoio de fotos ou outros recursos. *Descrever aspectos da sua vida, família, casa, moradia, bairro. *Pesquisar sobre os diferentes tipos de moradia. *Identificar e apresentar objetos de família a outras crianças. *Participar de rodas de conversa falando de suas rotinas. *Entrevistar familiares para descobrir aspectos importantes de sua vida: Onde nasceu? Em que hospital? Como foi? Quanto pesava? Quanto media? Foi amamentado? dentre outras informações. *Construir sua linha do tempo com auxílio da família ou do(a) professor(a), utilizando fotos. *Identificar quem escolheu o seu nome e de outras crianças. *Compreender o significado de seu nome e relatar para outras crianças. *Reconhecer as características do meio social no qual se insere, reconhecendo os papéis desempenhados pela família e escola.	humano. *Os objetos, suas características, funções e transformações. *Conceitos, formas e estruturas do mundo social e cultural. *Noções de Tempo. *Linguagem matemática. *Recursos culturais e tecnológicos de medida de tempo. *Sequência temporal nas narrativas orais e registros gráficos. *Narrativa: coerência na fala e sequência de ideias. *Vida, família, casa, moradia, bairro, escola.		conversa e cantos tradicionais	
	*Perceber quantidades nas situações rotineiras. *Comunicar oralmente suas ideias, suas hipóteses e estratégias utilizadas em contextos de resolução de problemas matemáticos.	*Manipulação, exploração, comparação e agrupamento de	*Nomes dos números *Vocabulário de quantidade: mais,	*Contagem de Animais *Pedras *Brinquedos	*Trabalhar contagem em situações reais *Estimular a

(**EI03ET07)** Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência**.**	*Ler e nomear alguns números, usando a linguagem matemática para construir relações, realizar descobertas e enriquecer a comunicação em momentos de brincadeiras, em atividades individuais, de grandes ou pequenos grupos. *Realizar contagem em situações cotidianas: quantidade de meninas e meninos da turma, de objetos variados, de mochilas, de bonecas e outras. *Contar objetos, brinquedos e alimentos e dividir entre as crianças. *Representar numericamente as quantidades identificadas em diferentes situações estabelecendo a relação entre número e quantidade. *Utilizar a contagem oral nas diferentes situações do cotidiano por meio de manipulação de objetos e atividades lúdicas como parlendas, músicas e adivinhas, desenvolvendo o reconhecimento de quantidades. *Representar e comparar quantidades em contextos diversos (desenhos, objetos, brincadeiras, jogos e outros) de forma convencional ou não convencional, ampliando progressivamente a capacidade de estabelecer correspondência entre elas. *Realizar agrupamentos utilizando como critérios a quantidade possibilitando diferentes possibilidades de contagem.	objetos. *Contagem oral. *Sequenciação de objetos e fatos de acordo com critérios. *Sistema de numeração decimal. *Identificação e utilização dos números no contexto social. *Lugar e regularidade do número natural na sequência numérica. *Linguagem matemática. *Noções básicas de quantidade: muito, pouco, mais, menos, bastante, nenhum. *Noções básicas de divisão. *Relação número/quantidade *Tratamento da informação. *Representação de quantidades. *Noções de cálculo mental e contagem como recurso para	menos, muito, pouco *Termos de sequência: antes, depois, entre	*Pessoas *Objetos *Jogos de contagem e partilha *Cantigas, parlendas e brincadeiras matemáticas	explicação oral das estratégias *Relacionar número e função social *Incentivar o cálculo mental em jogos

	*Identificar a função social do número em diferentes contextos (como quadro de aniversários, calendário, painel de massas e medidas, número de roupa) reconhecendo a sua utilidade no cotidiano. *Compreender situações que envolvam as ideias de divisão (ideia de repartir) com base em materiais concretos, ilustrações, jogos e brincadeiras para o reconhecimento dessas ações em seu cotidiano. *Elaborar e resolver problemas que envolvam as ideias de adição e subtração com base em materiais manipuláveis, registros espontâneos e/ou convencionais jogos e brincadeiras para reconhecimento dessas situações em seu dia a dia. *Ter contato e utilizar de noções básicas de quantidade: muito/pouco, mais/menos, um/nenhum/muito. *Reconhecer posições de ordem linear como "estar entre dois", direita/esquerda, frente/atrás. *Estabelecer a relação de correspondência (termo a termo) a quantidade de objetos de dois conjuntos; *Identificar o que vem antes e depois em uma sequência de objetos, dias da semana, rotina diária e outras situações significativas. *Identificar a sequência numérica até 9 ampliando essa possibilidade. *Comparar quantidades por estimativa ou correspondência biunívoca.	resolver problemas. *Comparação de quantidades utilizando contagem, notação numérica em registros convencionais e não convencionais. *Correspondência termo a termo. *Noção de tempo.			

	*Contar até 10, estabelecendo relação número e quantidade e ampliando essa possibilidade. *Participar de situações em que seja estimulada a realizar o cálculo mental através de situações simples de soma e subtração.				
(**EI03ET08**) Expressar medidas (massa, peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.	*Usar unidades de medidas convencionais ou não em situações nas quais necessitem comparar distâncias ou tamanhos. *Medir comprimentos utilizando passos e pés em diferentes situações (jogos e brincadeiras). *Utilizar a justaposição de objetos, fazendo comparações para realizar medições. *Usar gráficos simples para comparar quantidades. *Participar de situações de resolução de problemas envolvendo medidas. *Representar quantidades (quantidade de meninas, meninos, objetos, brinquedos, bolas e outros) por meio de desenhos e registros gráficos (riscos, bolinhas, numerais e outros). *Comparar quantidades identificando se há mais, menos ou a quantidade é igual. *Realizar contagem oral por meio de diversas situações do dia a dia, brincadeiras e músicas que as envolvam. *Construir gráficos a partir dos registros de medições de altura, massa e registros de quantidades. *Ler gráficos coletivamente.	*Contagem oral. *Números e quantidades. *Linguagem matemática. *Identificação e utilização dos números no contexto social. *Representação de quantidades. *Tratamento da informação. *Sistema de numeração decimal. *Representação gráfica numérica. *Representação de quantidades de forma convencional ou não convencional. *Agrupamento de quantidades. *Comparação entre	*Vocabulário de medidas: peso, altura, quantidade *Termos comparativos: mais, menos, igual *Linguagem gráfica e oral para leitura de dados	*Balança, litros, cordas, recipientes *Gráficos simples (barras, pictogramas) *Registros coletivos da turma	*Construir gráficos a partir da realidade da turma *Ler e interpretar dados coletivamente *Relacionar gráficos a situações do cotidiano * Valorizar o uso social das medidas

	*Comparar informações apresentadas em gráficos. *Compreender a utilização social dos gráficos e tabelas por meio da elaboração, leitura e interpretação desses instrumentos como forma de representar dados obtidos em situações de contexto da criança.	quantidades: mais, menos, igual. *Identificação e utilização dos gráficos no contexto social. *Registros gráficos. *Leitura e construção de gráficos.			

7. CAMPOS DAS LÍNGUAS ORIGINÁRIAS E DE FRONTEIRAS

7.1 CONTEXTO DAS LÍNGUAS ORIGINÁRIAS EM TERRITÓRIOS DE FRONTEIRA

Assim como em qualquer sociedade, as crianças indígenas dos territórios de fronteira constroem suas infâncias por meio do brincar, do movimento, da curiosidade e da convivência coletiva. Elas correm, nadam nos igarapés, brincam nos espaços comunitários e demonstram grande interesse em ouvir histórias narradas pelos mais velhos, momento em que a língua materna assume papel central na transmissão de saberes, valores e memórias ancestrais.

A interação das crianças com a língua materna ocorre de forma natural e cotidiana, especialmente por meio das brincadeiras, das músicas, da repetição de palavras e expressões, bem como pela observação e imitação dos pais, familiares e membros da comunidade. É nesse processo que as crianças aprendem a língua, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, concentração e organização do pensamento, à medida que associam palavras, sons e significados, reconhecendo os contextos adequados para seu uso.

A língua é um elemento fundamental da cultura de um povo. Ela ultrapassa a função comunicativa, pois carrega os saberes que estruturam a identidade, o pensamento e a visão de mundo das comunidades indígenas. No contexto da Educação Infantil, a aprendizagem da língua materna ocorre de forma integrada às práticas sociais da comunidade, como o cultivo na roça, a pesca, o cuidado com o território e a participação em rituais e celebrações. Paralelamente, o contato com uma segunda língua, como o português, o espanhol ou o inglês, especialmente em regiões de fronteira, amplia as possibilidades de comunicação, sem substituir ou enfraquecer a língua originária, que permanece como base identitária e cultural.

As narrativas orais, os contos, mitos e lendas da região constituem estratégias fundamentais para o fortalecimento da língua e da cultura, favorecendo experiências significativas de aprendizagem e assegurando a continuidade dos conhecimentos tradicionais transmitidos ao longo de gerações.

No cotidiano das comunidades, as crianças de 0 a 3 anos permanecem grande parte do tempo com suas mães, irmãs e irmãos mais velhos, acompanhando as atividades domésticas, o trabalho na roça, a pesca, as reuniões comunitárias e escolares. Já as crianças de 4 a 6 anos passam a frequentar com maior regularidade a escola, participando de atividades pedagógicas no período da manhã, nas quais os professores desenvolvem brincadeiras, cantos, rodas de conversa e outras práticas tanto na língua materna quanto em português. No período em que estão em casa, continuam aprendendo por meio das brincadeiras tradicionais, da convivência comunitária, do acompanhamento das atividades familiares e da participação em festas, assembleias e rituais culturais.

Nas comunidades indígenas de fronteira, a língua materna é amplamente utilizada nos diferentes espaços sociais. No caso do povo Ingarikó, por exemplo, a língua originária é a primeira língua das crianças, enquanto o português assume o papel de segunda língua. A língua é falada em casa, na escola e em toda a comunidade, fortalecendo os vínculos sociais e culturais. Ensinar a criança a falar sua língua desde bebê não significa apenas manter a língua viva, mas assegurar a continuidade das ancestralidades, da cultura, das vivências sociais e das formas próprias de comunicação com familiares e comunidades vizinhas.

A língua Ingarikó, assim como as línguas Patamona e Macuxi, possui um significado profundo na preservação da identidade coletiva, representando a origem, a história e a força do povo. Sem a língua, enfraquece-se o reconhecimento enquanto povo e nação, pois ela expressa as raízes, os valores e os modos de vida herdados dos antepassados.

As crianças demonstram grande envolvimento em brincadeiras tradicionais, como futebol, flechada, cabo de guerra, queimada, bandeirinha, bonecas de pano, brincadeiras de faz de conta, construção de casinhas e rocinhas, plantio simbólico na roça, além do uso de brinquedos confeccionados com materiais naturais. Essas experiências reforçam a aprendizagem da língua de maneira contextualizada e significativa.

No processo educativo, a criança deve, prioritariamente, aprender sua língua materna de forma oral e progressiva, avançando para a escrita conforme sua maturidade e desenvolvimento. Isso inclui o reconhecimento do alfabeto e das vogais na língua materna, a escrita do próprio nome, a nomeação de animais, plantas, elementos da natureza, cantos tradicionais, produtos cultivados nas roças e artesanatos produzidos pela família e pela comunidade.

Na Educação Infantil, as línguas Ingarikó, Patamona e Macuxi são essenciais para o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social das crianças, pois constituem a base para os

processos iniciais de alfabetização e letramento, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa. O trabalho pedagógico, fundamentado nos Campos de Experiência, possibilita articular os conhecimentos comunitários ao currículo escolar, valorizando os saberes locais como recursos pedagógicos.

O papel da língua materna no currículo escolar é central, pois garante a valorização das identidades indígenas e fortalece o ensino não apenas na Educação Infantil, mas em todas as etapas da escolarização. Nesse contexto, o professor de língua materna exerce função estratégica ao promover o respeito às crenças, costumes, valores culturais e à diversidade linguística dos alunos.

Cabe ao professor ensinar a língua por meio de metodologias lúdicas e contextualizadas, utilizando brincadeiras, jogos, cantos, diálogos e narrativas, sempre respeitando as especificidades culturais de cada criança. Mais do que ensinar conteúdos, o professor contribui para a construção de trajetórias educativas sólidas, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação social dos alunos.

Além das práticas em sala de aula, o professor de língua materna deve atuar na produção de materiais didáticos contextualizados, baseados na vivência familiar e comunitária, fortalecendo a relação entre escola, família e comunidade. Entre os procedimentos metodológicos destacam-se: o uso de músicas na língua materna, brincadeiras com materiais locais, exploração das cores da natureza, sons dos animais, cantos tradicionais e nomeação de elementos do território. No território Ingarikó, observa-se que a totalidade da população é falante da língua materna. Na comunidade Urinduk, do povo Patamona, registra-se que 41 famílias mantêm o uso ativo da língua Patamona, evidenciando a vitalidade linguística da região.

A família é reconhecida como a primeira e mais importante escola da criança, responsável pela transmissão de valores como respeito, solidariedade e pertencimento cultural. O ensino da língua materna traz inúmeros benefícios, incluindo o desenvolvimento cognitivo, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento do respeito à diversidade. Crianças que aprendem duas ou mais línguas desde cedo desenvolvem maior sensibilidade social, cultural e política, ampliando sua compreensão do mundo.

Conforme a legislação brasileira, tanto a família quanto a escola possuem responsabilidades no processo educativo. É dever da família matricular a criança, acompanhar sua trajetória escolar e participar ativamente de sua formação. Na Educação Infantil, a

presença da família é fundamental para manter a língua viva no cotidiano, fortalecendo a identidade cultural da criança.

Os direitos e deveres da família e da escola, conforme o Documento Curricular da Educação Infantil Intercultural e Indígena, baseiam-se na corresponsabilidade pelo ensino da língua materna, garantindo que a criança tenha oportunidades reais de aprendizagem, uso e valorização de sua língua.

Diante das especificidades regionais, torna-se imprescindível a existência de um Projeto Político-Pedagógico (PPI) próprio para as escolas indígenas, assegurando que o ensino da língua materna seja eixo central do currículo da Educação Infantil. O Documento Curricular orienta que o PPI garanta o direito à aprendizagem da língua materna como fundamento da formação das crianças, evitando a perda linguística e cultural.

Entre as atividades recomendadas para o ensino da língua materna na Educação Infantil destacam-se: rodas de conversa na língua originária, brincadeiras dialogadas, uso de materiais produzidos pela comunidade, visitas aos espaços comunitários, vivências nos ambientes culturais e participação ativa das crianças nas práticas tradicionais de seu povo.

7.2 DCNEI (2009) no DCMEIII do Organizador Curricular Línguas Originárias e de Fronteiras

Artigo 9º DCNEIs - As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que estão previstas nos seguintes incisos:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; [...]

VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...]

IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; [...]

7.3 ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(Ingarikó, Macuxi, Patamona, Warao, espanhol e inglês).

1º BLOCO – A LÍNGUA NO COTIDIANO DA CRIANÇA E NA VIDA COMUNITÁRIA

As crianças indígenas e migrantes vivem, desde o nascimento, imersas em contextos socioculturais nos quais a língua materna é parte constitutiva da vida cotidiana. No dia a dia da comunidade, as crianças acompanham os adultos nas atividades tradicionais, como o cuidado com a roça, a pesca, a coleta, o preparo dos alimentos, as celebrações, os rituais, as reuniões comunitárias e as brincadeiras coletivas. Nesses espaços, observam, escutam, imitam e participam das práticas sociais mediadas pela língua.

A interação das crianças com a língua materna ocorre de forma natural e contínua: nos diálogos com os familiares, nas narrativas orais, nas canções tradicionais, nas histórias contadas pelos mais velhos, nos cantos ritualísticos, nas brincadeiras e nas orientações do cotidiano. A língua não é apenas um meio de comunicação, mas um modo de compreender o mundo, organizar o pensamento e expressar sentimentos, desejos, memórias e saberes ancestrais.

Ensinar e fortalecer a língua materna desde o bebê é fundamental, pois é nesse período que se estruturam a oralidade, a escuta, a identidade linguística e cultural. A criança que cresce ouvindo e utilizando sua língua materna desenvolve maior segurança afetiva, pertencimento cultural e autoestima, elementos essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Para os povos indígenas e comunidades migrantes, a língua é patrimônio imaterial, memória coletiva, expressão de resistência e continuidade histórica. Preservar e ensinar a língua às crianças significa garantir a existência dos povos, seus saberes, seus modos de vida e suas relações com a natureza e com o território.

2º BLOCO – A CRIANÇA, O BRINCAR E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA DE 0 A 6 ANOS

As crianças gostam de brincar, cantar, correr, dramatizar, ouvir histórias, imitar os adultos, explorar a natureza e interagir com outras crianças. O brincar é a principal forma de aprendizagem na infância e, nesse processo, a língua materna ocupa lugar central, pois está

presente nas regras das brincadeiras, nas músicas, nos diálogos, nas narrativas e nas expressões corporais.

Dos 0 aos 6 anos, as crianças devem aprender, progressivamente, a escutar, compreender, falar, narrar, argumentar, nomear objetos, pessoas, ações e sentimentos em sua língua materna. Também constroem noções de tempo, espaço, quantidade, relações sociais e identidade, sempre mediadas pela linguagem.

A língua materna na Educação Infantil é essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança. Ela possibilita que a criança compreenda o mundo a partir de suas próprias referências culturais, fortalecendo o vínculo entre escola, família e comunidade.

O ensino da língua materna se articula aos Campos de Experiência, pois a linguagem atravessa todas as vivências infantis: no conviver, no brincar, no participar, no explorar, no expressar e no conhecer-se. Assim, a língua não é trabalhada de forma isolada, mas integrada às experiências corporais, artísticas, científicas, sociais e culturais.

3º BLOCO – A LÍNGUA MATERNA NO CURRÍCULO E O PAPEL DO PROFESSOR

No currículo da Educação Infantil Intercultural e Indígena, a língua materna ocupa lugar estruturante, pois organiza o cotidiano escolar, orienta as práticas pedagógicas e sustenta a construção da identidade das crianças. Ela deve estar presente nas rotinas, nas interações, nos registros, nas brincadeiras e nas propostas pedagógicas.

O professor de língua materna na Educação Infantil tem papel fundamental como mediador cultural, linguístico e pedagógico. Cabe a ele valorizar a língua, incentivar seu uso cotidiano, criar ambientes linguísticos ricos e significativos e garantir que todas as crianças tenham oportunidades de escuta e fala. Entre as funções do professor de língua materna destacam-se:

- promover o uso oral da língua em diferentes contextos;
- registrar e valorizar as narrativas das crianças;
- articular a língua aos campos de experiência;
- dialogar com os saberes da comunidade;
- apoiar crianças que estão em processo de aquisição linguística ou que vivem em contextos multilíngues.

Os procedimentos do professor envolvem observar as crianças, planejar situações intencionais de uso da língua, respeitar os tempos de aprendizagem, utilizar metodologias

lúdicas e interativas e garantir um ambiente acolhedor e respeitoso à diversidade linguística. Ensinar a língua materna às crianças pequenas exige metodologias baseadas na oralidade, no brincar, na escuta sensível, na repetição significativa, na imitação, nas narrativas, nas músicas, nos jogos verbais e nas experiências concretas do cotidiano.

4º BLOCO – COMUNIDADES, FAMÍLIAS E BENEFÍCIOS DO ENSINO DA LÍNGUA

O levantamento das comunidades falantes e das famílias que utilizam a língua materna é essencial para a organização do trabalho pedagógico. Conhecer quem fala Ingarikó, Macuxi, Patamona, Warao, espanhol ou inglês permite planejar práticas coerentes com a realidade linguística das crianças.

A família tem papel central no ensino da língua materna na creche e na pré-escola. É no convívio familiar que a criança amplia seu repertório linguístico, aprende as formas de falar, os significados culturais e os usos sociais da língua. A escola deve atuar em parceria com as famílias, fortalecendo esse processo.

Os benefícios do ensino da língua materna incluem: fortalecimento da identidade cultural, desenvolvimento da oralidade, ampliação das capacidades cognitivas, maior participação social, valorização da cultura local, preservação dos saberes tradicionais e melhoria da aprendizagem escolar futura.

5º BLOCO – DIREITOS E DEVERES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

No DCMEIII, a família e a escola possuem direitos e deveres compartilhados no ensino da língua materna. É direito da criança aprender e utilizar sua língua, assim como é dever da escola garantir práticas pedagógicas que respeitem e valorizem essa língua. À família cabe o dever de incentivar o uso da língua no cotidiano, compartilhar saberes e participar das ações escolares. À escola cabe o dever de criar condições pedagógicas, formativas e institucionais para o ensino da língua materna, respeitando as especificidades culturais e linguísticas.

6º BLOCO – ORIENTAÇÕES PARA O PPI DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

O Documento Curricular orienta que o ensino da língua materna esteja explicitado no Projeto Político-Pedagógico (PPI) das creches e escolas de Educação Infantil Indígena. O PPI deve contemplar: objetivos, metodologias, organização do tempo e do espaço, formação dos

professores, participação da comunidade e estratégias de avaliação. A língua materna deve atravessar todo o planejamento pedagógico, não como disciplina isolada, mas como eixo estruturante das práticas educativas.

7º BLOCO – SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

- Rodas de conversa na língua materna
- Contação de histórias tradicionais
- Cantos, músicas e brincadeiras verbais
- Dramatizações e faz de conta
- Jogos de nomeação de objetos e pessoas
- Entrevistas com familiares e anciãos
- Registros orais e gráficos das narrativas
- Vivências na comunidade e no território
- Uso de objetos culturais e elementos da natureza

O ensino da língua materna na Educação Infantil Intercultural e Indígena é um direito da criança e um compromisso ético, político e pedagógico da escola. Ao garantir esse ensino, o DCMEIII contribui para a valorização da diversidade linguística, cultural e identitária, assegurando uma educação integral, significativa e contextualizada.

7.4 Vivências por Faixa Etária – DCMEIII

Organizador Curricular: Línguas Originárias e de Fronteiras

No DCMEIII, o organizador curricular **Línguas Originárias e de Fronteiras** compreende as vivências das crianças como experiências integradas entre corpo, linguagem, cultura, território e relações sociais. Desde os primeiros meses de vida, as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da escuta, da observação, da interação com a família e da participação nas práticas cotidianas da comunidade. As línguas originárias e as línguas de contato constituem-se como instrumentos vivos de comunicação, identidade e pertencimento, sendo aprendidas no convívio diário, nas brincadeiras, nos cantos, nas narrativas orais e nas práticas culturais. Assim, as vivências por faixa etária orientam-se pelo respeito às concepções indígenas de infância, valorizando o protagonismo da criança, o vínculo comunitário e a aprendizagem situada no território.

Faixa Etária / Etapa	Concepção de Infância	Vivências Corporais e Interacionais no DCMEIII	Relação com a Família e a Comunidade
BEBÊS (0 a 1 ano)	A criança é reconhecida como sujeito de direitos, pertencente ao grupo familiar e comunitário desde o nascimento, aprendendo pela escuta, pelo contato corporal, pelos afetos e pela observação.	Escuta cotidiana da língua materna por meio da fala da mãe, do pai e dos familiares; cantos tradicionais de ninar; embalos na rede, tipoia ou colo; contato com sons da natureza e da comunidade; observação de gestos, expressões faciais e movimentos corporais; início da comunicação por balbucios e gestos.	Forte vínculo com a mãe, familiares próximos e cuidadores; participação indireta nas atividades comunitárias; presença constante da língua materna no cotidiano da casa; transmissão de afeto, proteção e identidade cultural desde os primeiros meses de vida.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	A infância é vivida como tempo de exploração, curiosidade e imitação, em que a criança amplia sua autonomia e sua comunicação por meio da interação com pares e adultos.	Brincadeiras livres e dirigidas com uso da língua materna; repetição de palavras, cantos, gestos e expressões culturais; nomeação de pessoas, animais, objetos e elementos da natureza; participação em pequenas tarefas do cotidiano; escuta e reconto de histórias orais; interação com crianças de diferentes idades.	Convivência intensa com a família extensa e irmãos mais velhos; acompanhamento das atividades na roça, pescaria e eventos comunitários; fortalecimento da língua materna nas interações diárias; participação gradual em espaços coletivos da comunidade e da escola.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	A criança é protagonista de suas aprendizagens, capaz de expressar ideias, sentimentos e opiniões, ampliando sua participação social, cultural e linguística.	Uso intencional da língua materna em rodas de conversa, brincadeiras simbólicas e jogos tradicionais; narrativas orais, cantos, dramatizações e reconto de histórias; ampliação do vocabulário na língua originária; contato inicial com registros gráficos e símbolos da escrita; convivência com línguas de fronteira de forma contextualizada.	Participação ativa em rituais, festejos, assembleias e práticas culturais; interação com anciãos como fontes de saber; fortalecimento do vínculo escola–família–comunidade; valorização da identidade linguística e cultural no território.

7.5 DCMEIII – Blocos de Objetos do Conhecimento do Organizador: Línguas Originárias e de Fronteiras

Este quadro orienta o trabalho pedagógico na Educação Infantil Intercultural e Indígena ao partir da vida real das crianças, valorizando suas línguas originárias e de fronteira como eixo estruturante das aprendizagens. As experiências propostas fortalecem a identidade, a oralidade, a convivência comunitária e o pertencimento cultural, respeitando os tempos, os modos de aprender e os saberes tradicionais dos povos.

Etapa: Bebês e Crianças Pequenas (1 a 6 anos)

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Práticas Cotidianas e Vida Comunitária	Vivências do cotidiano da criança na comunidade: ida à escola; ajuda aos pais e familiares nas atividades da casa, da roça e da pesca; higiene corporal; organização do ambiente; cuidado com animais domésticos; cumprimento e respeito às pessoas; participação na rotina comunitária (colher pimenta, tratar fibras, raspar mandioca).
Brincadeiras Tradicionais e Corporais	Jogos e brincadeiras próprias da cultura local: jogar bola, flechada, baladeira, arco e flecha, peteca de caroço (buriti), cabo de guerra, corrida, queimada, bandeirinha, amarelinha, bola de gude, jogo da velha, manja pega, manja esconde, pescaria, brincadeira do tatu, do galo, pata cega, queda de braço, gincanas, corre-Macuxi, rodas e brincadeiras cantadas.
Brincadeiras Simbólicas e Faz de Conta	Brincar de casinha, cozinhas, boneca de pano, carrinho, cavalo, construir rocinhas, plantar na roça, fazer bolo de terra, castelo e esculturas na areia do igarapé, imitar animais, cenas do cotidiano da família e da comunidade.
Relação com a Natureza e o Território	Banho no igarapé; contato direto com areia, água, pedras, sementes e fibras; escultura na areia; observação e nomeação dos elementos da natureza (sol, chuva, estrelas, lua, céu, nuvens, montanhas, serras, rios e igarapés); reconhecimento de ciclos naturais e saberes tradicionais.
Cantos, Danças e Expressões Culturais	Cantos religiosos e tradicionais; danças tradicionais; músicas da comunidade; narrativas orais; valorização da oralidade como base da aprendizagem da língua materna; escuta e repetição como formas de transmissão cultural.

Blocos de Objetos do Conhecimento	Indicadores e Ênfases Pedagógicas Interculturais
Língua Materna e Identidade Linguística	Uso da língua materna nas interações diárias; aprendizagem oral desde bebê; iniciação à escrita na língua materna (alfabetos, vogais, nome próprio); reconhecimento e escrita de nomes de animais, aves, peixes, insetos, plantas, frutas, alimentos, objetos, rios e igarapés; fortalecimento da identidade cultural e linguística.
Alimentação Tradicional e Saberes Culinários	Reconhecimento e nomeação de alimentos e bebidas tradicionais: aluá (milho, batata, inhame, macaxeira), banana, abóbora, manga, caju (mocororó), garapa, graviola, mamão; valorização dos saberes alimentares do território.
Artesanato e Técnicas Tradicionais	Fazer colares com sementes; tratamento de fibras; reconhecimento das artes produzidas pela mãe, pai, irmãos e comunidade; uso de materiais naturais; transmissão de saberes manuais como forma de aprendizagem cultural.
Relações Sociais, Parentesco e Convivência	Reconhecimento de parentesco; regras de convivência; obrigações e respeito; relações familiares e comunitárias; valorização dos mais velhos; aprendizagem de valores como cooperação, solidariedade e responsabilidade coletiva.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
GRUPO 1 - FAIXA ETÁRIA: BEBÊS (0 ANO E 1 ANO, 6 MESES E 29 DIAS)				
DIREITO DE APRENDIZAGEM				
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se				
CAMPOS DAS LÍNGUAS ORIGINÁRIAS				
MACUXI, PATAMONA, INGARICÓ				
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna.**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
*Aprender pronunciar corretamente o seu nome e o nome dos membros da família na língua Macuxi, patamona e ingaricó. *Conhecer o som da voz dos membros da família. *Conhecer e prenunciar os nomes dos animais, aves, peixes e insetos em Macuxi, patamona e ingaricó. *Identificar os animais através dos nomes, desenhos e imagens. *Desenvolver a coordenação motora por meio da pintura dos desenhos dos animais. *Conhecer e identificar os nomes das frutas em macuxi,	*Explorar a linguagem oral no conhecimento do seu nome e das pessoas da família por meio das imagens. *Explorar a linguagem oral e a percepção visual através da imagem desenhos e fotografias. *Perceber os tipos de frutas através da prática de degustação e desenvolver a expressão oral através da socialização. *Vivenciar momentos de rotina na sala de aula a partir dos alimentos apresentados pelo professor e posteriormente	*Nome próprio e nome tradicional. *Nome de pessoas da família (pai, mãe, avó, avô, tio, tia). *Nomes dos animais. *Imitação dos animais domésticos e silvestres. *Nomes de: frutas, Frutas com sementes, Alimentos *Elementos da	*Listas de nomes de pessoas da família. *Figuras, fotografias dos membros das famílias e brinquedos de animais. *Nomes dos colegas da sala. *Imagens e fotografias. *Desenhos *Cartaz com os nomes e imagens de animais. *Frutas *Imagens das frutas *Derivados das frutas. *Apresentar cartazes com imagem das frutas. *Vídeos *Música *Os tipos de pratos.	*Trabalhar com as crianças a identificação do nome próprio em momentos de comunicação. *Apresentação dos desenhos, imagens ou fotografias. *Apresentar a árvore genealógico da família através de cartazes com fotografias. *Trabalhar o reconhecimento do nome de cada criança no enunciado. *Apresentar o livro de pano com imagem de animais. *Apresentar brinquedos com diversos tipos de animais, aves e peixes. *Envolver brincadeiras e cantos que contemple os nomes próprios. *Apresentar cartaz com imagens de animais. *Apresentar vídeos com sons dos

patamona e ingaricó. *Conhecer as frutas que contém sementes e reconhecer os cuidados ao entrar em contato com semente. *Reconhecer o saber das frutas cítricas ácidas ou bases. *Reconhecer o sabor das frutas. *Diferenciar alimentos ofertados. *Ter o domínio da coordenação motora ao se alimentar. • Saber alimentar -se de forma correta e saudável. •Ter higiene durante e após as refeições. • Conhecer e nomear os nomes dos elementos da natureza como: sol, a lua, chuva, rios, lagos, igarapés, nuvem, céu, pedra, serra, estrela e ar em macuxi, patamona e ingaricó.	identificar. *Identificar alimentos sólidos e líquidos. *Participar de forma individual e em grupo as pronúncias dos nomes. *Reconhecer o sabor das frutas. *Diferenciar alimentos ofertados. *Desenvolver a coordenação motora ao se alimentar. *Saber alimenta-se de forma correta e saudável. *Ter higiene durante e após a refeições. *Conhecer e nomear os nomes dos elementos da natureza como: o sol, a lua, chuva, nuvem, céu, pedra, serra, estrela e o ar. *Conhecer regras do bem-estar com os irmãos, colegas e as demais crianças. *Sentar-se com as crianças na ora da refeição, explicando os cuidados em prol da cultura e Tradição. .	natureza. *Regras de convivência. *Nome dos Rios, Lagos, Igarapés na língua indígena.	*Imagens dos pratos feitos. *Alimentos dos sólidos e líquidos. *Cartaz com imagens de alimentos. *Prato feitos *Materiais concretos contendo *Os elementos da natureza, quebra-cabeça, jogos da memória, maquete confeccionados a partir dos recursos naturais. *Cartaz *Massa de modelar *Elementos da natureza confeccionado em EVA. Conhecer os nomes dos Rios, através de desenho, fotografia, vídeo, conta histórias.	animais e explorar o conhecimento dos das crianças em relação aos assuntos trabalhados. *Ensinar músicas com nomes dos animais, além de destacar brincadeiras. *Realizar atividade de pinturas com giz de cera e guache. *Levar vídeos de frutas cartaz com imagens, materiais concretos de frutas. Introduzir músicas relacionados ao assunto (Macuxi, Patamona e Ingaricó). *Apresentar vídeos relacionados as frutas com e sem sementes. *Cantar músicas que contemple os nomes das frutas. *Expor cartazes com imagens de frutas. *Realizar atividades práticas como a apresentação dos alimentos produzidos. *Apresentar o prato feito para as crianças e pedir para elas repetirem várias vezes. *Apresentar vídeos dos alimentos é cantar a música meu lanchinho em Macuxi, Patamona e Ingaricó. *Introduzir jogo da memória e dedo certo. *Executar atividade que desenvolve a

				oralidade como nomeação dos elementos da natureza, através da repetição das palavras. *Realizar dinâmicas que contemple a socialização das crianças através da caracterização e demonstração das personagens. *Distribuir massa de modelar para cada criança montar suas peças. *Mostrar aos alunos os gestos que devemos fazer aos cumprimentar as pessoas, isto é, sorrir e estender as mãos. *Expor cartaz na sala que demonstre bons hábitos de convivência. *Apresentar fotos, vídeos sobre os rios, igarapés, lagos.

ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
GRUPO 2 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 ANO E 7 MESES A 3 ANOS, 11 MESES E 29 DIAS)				
DIREITO DE APRENDIZAGEM				
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se				
CAMPOS DAS LÍNGUAS ORIGINÁRIAS				
MACUXI, PATAMONA E INGARICÓ				
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna (Conteúdo)**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
*Conhecer regras do bem-estar com os irmãos, colegas e as demais crianças. *Conhecer a dança tradicional e o passo a passo dos movimentos das danças. *Conhecer e cantar cantos religiosos na língua macuxi, patamona e ingaricó. *Aprender os movimentos de acordo com a música. *Aprender se higienizar da forma correta, e compreender a importância da higiene	*Aprender as porque não deve beliscar, morder ou bater o próximo. *Praticar a dança de forma natural e espontânea. *Participar continuamente através das apresentações dos cantos individual, e em grupo (oral). *Exercitar o naturalmente o seu corpo, estimular a memória e exercitar a comunicação e oral. *Manusear os produtos de higiene com o auxílio do professor. *Desenvolver o hábito de higiene corporal como lavar as	*Regras de convivência. *Dança tradicionais como tukui e simitin. *Cantos religiosos. *Cantiga de roda. *Higiene corporal. *Organização do ambiente.	*Cartaz com imagens que demonstra atitude certo e errado. *Vídeo infantil. *Apresentar músicas tradicionais em macuxi, patamona e ingaricó. *Realizar a demonstração da dança. *Músicas, imagens relacionadas as músicas. *Vídeo com gestos e coreografias. *Brincadeiras lúdicos, fantoches e deboches. *Imagem dos produtos de higiene, cartaz com	*Realizar aula explicativa sobre o tema, e expor o “cartaz dos combinados” na sala de aula. *Conversar com as crianças sobre a dança tradicional. *trajes *pinturas *instrumentos *Explicar para as crianças que devem respeitar a diversidade cultural. *Apresentar músicas gravadas e expor desenhos ou imagens relacionados aos cantos. *Executar atividades que desenvolvam a oralidade com a repetição das letras e ritmos das músicas. *Apresentar as crianças cantigas e brincadeiras de as músicas cantadas em

corporal. *Aprender a organizar o espaço onde convive diariamente de maneira plena e história como arrumar brinquedos após as brincadeiras. *Identificar os nomes dos trajes	mãos antes e depois das refeições, escovar os dentes limpar os olhos e nariz. *Trocar as roupas. *Praticar o hábito de organização do ambiente favorecendo com que o local seja agradável e acolhedor. *Praticar o uso do traje nas danças tradicionais.		higienes corporal, vídeos explicativos sobre o tema, música relacionado à higiene corporal. *Cartaz, atividade impresso, para pintar. *Confeccionar os trajes	salas na língua macuxi, patamona e ingaricó, incentive as a participar e respeitar os que não quiserem se expressar. *Demonstração dos produtos de higiene como sabonete, xampu, escova, creme dental. E realizar aula prática sobre a função de cada um. *Apresentar cartaz que contém a demonstração da organização. *Apresentação das danças com trajes.
ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL				
GRUPO 3 - FAIXA ETÁRIA: CRIANÇAS PEQUENAS (4 ANO A 5 AN0 11 MESES E 29 DIAS)				
DIREITO DE APRENDIZAGEM				
Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se				
CAMPOS DAS LÍNGUAS ORIGINÁRIAS				
MACUXI, PATAMONA E INGARICÓ				
objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	**Experiências de Aprendizagens**	**Objeto do Conhecimento na Língua Materna (Conteúdo)**	**Objeto de Aprendizagem (sugestões - O que utilizar – como utilizar)**	**Orientação Didática (Sugestões)**
*Escrever e identificar o seu nome, e nomes dos membros da família em macuxi, patamona e ingaricó. *Reconhecer e pronunciar os nomes dos animais, aves,	*Ouvir com atenção o seu nome, e o nome do membro da família nas línguas macuxi, patamona e ingaricó e desenvolver a coordenação motora fina através da escrita, colagem e pinturas. *Explorar a linguagem oral e	*Nome próprio *Nome tradicional *Nome de pessoas de da família *Nome dos animais *Frutas regionais *Elementos da natureza	*Cartaz com árvore da família. *Linguagem como exposta de ideias e sentimentos oral, gestual, corporal, gráfica.	*Confeccionar o cartaz da árvore da família, utiliza do matérias primas ou reciclados com recurso durante a colagem. * Realizar pinturas das letras dos nomes. *Trabalhar com atividade impressa e leitura oral dos nomes dos animais. *Trabalhar com a pintura colagem, música, paródia, dinâmicas, dobraduras e desenhos

insetos, peixes na língua macuxi, patamona e ingaricó. *Nomear os nomes e as cores das frutas em macuxi, patamona e ingaricó. *Classificar as frutas cítricos ácidas e bases. Ressaltar sobre a importância das frutas. Identificar os elementos da natureza em macuxi, patamona e ingaricó. *Conhecer estações do ano como inverno e verão. *Conhecer as regras do bem-estar com os colegas e com os membros da família. *Valorizar a cultura indígena macuxi, patamona e ingaricó através das danças: tukui, simitin e paasi'ko (areruia). *Conhecer e identificar os números de 1 a 10, e possibilitar o desenvolvimento das percepções visuais, e auditivas. *explorar sons produzidos	participar individualmente ou em grupo. *Vivenciar o momento do cotidiano dentro e fora da sala de aula. *Realizar atividade da degustação lúdica pata cega, na qual desenvolva experiências criativas diversas que permita a pensar, espeitar, levantar hipótese, ter ideias de como as coisas são expostas. *Explorar os elementos que compõe a natureza, como a terra pedras, sol, a lua, serra, chuva, e o ar. *Obedecer às regras expostas na sala de aula como: combinados e palavras mágicas. *Esperar com paciência não gritar, não bater ou brigar com os outros. *Apresentar músicas tradicionais em macuxi, patamona e ingaricó. *Aprimorar os passos das danças e aperfeiçoar a pronúncia das letras das músicas.	*Regras de convivência *Cantos e danças tradicionais *Números de 0 a 10 em macuxi *Bebidas tradicionais	*Cartaz com imagem de animais. *Vídeos e músicas relacionados aos animais. *Frutas nativa * Os derivados * Imagens e desenhos das frutas. * Vídeos e músicas * Cartazes * Maquete que representa elementos da natureza. * Imagens * Colagem * Atividades impressa * Cartaz com imagens do que é certo e errado. *Cartaz com palavras mágicas *Vídeos *Músicas tradicionais	livres. *Organizar as crianças na sala roda de conversa e fala da importância das frutas. *Relacionar as frutas típicas da região, as frutas de cada época do ano e perguntar quais as frutas que elas mais gostam de realizar atividades de modelagem com massinha ''tema frutas''. *Apresentar às crianças o cartaz confeccionado e fixar na parede. Realizar atividades de leitura e distribuir atividade impressa para pintar. *Falar da importância dos cantos e danças tradicionais. E demonstrar os trajes conforme a música. *Apresentar os nomes dos números que estão expostas no cartaz de forma oral. *Cantar as músicas de paródias envolvendo os números nas línguas, macuxi, patamona e ingaricó. (Mariana conta um ...). *Realizar várias brincadeiras relacionados aos números nas línguas. Como (amarelinha, manja esconde).

com objetos do ambiente . Conhecer e identificar os tipos de bebidas tradicionais	*Desenvolver a relação entre números e quantidades, sequência numéricas, estimular a contagem. *Construir brinquedos que representam som. *Apresentar os ingredientes de cada bebida.		gravadas em macuxi, patamona e ingaricó. *Recursos visual através de vídeos, cartazes. *Coordenação motora fina, (pintura e colagem) * Televisão e datashow. *taboca, pião, chifre de boi, bambu etc. *Apresentaras variedades de bebidas tradicionais feitos.	

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 13.257/2016. Marco Legal da Primeira Infância.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 16 de julho de 2021. Institui a Política Nacional de Qualidade do Ar (PNQA) e o Programa Nacional de Controle da Qualidade do Ar (Pronar). *Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 160, n. 133, p. 5, 19 jul. 2021*. Disponível em: [www.planalto.gov.br...].

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define a condição de refugiado e dispõe sobre a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. Lei nº 13.445, de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13445.htm>.
BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (SEED). Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Boa Vista: SEED, 2019.

Vol. 03 – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E NUMERAMENTO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO. 526

2. LINGUAGEM ESCRITA E LEITURA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 529
2.1 Importância da leitura na Educação Infantil 529
2.2 A linguagem escrita como prática social 531
2.3 Leitura e escrita como trocas significativas, recreativas e culturais 533
2.4 Alfabetização e leitura em contextos interculturais 535

3. AS RELAÇÕES ENTRE OS BENS CULTURAIS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO, SOCIAL, EMOCIONAL E COGNITIVO NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM, DO LETRAMENTO E DO NUMERAMENTO 536
3.1 Bens culturais, interculturalidade e o desenvolvimento holístico da infância 536
3.2 Linguagem, alfabetização e numeracia: desenvolvimento culturalmente significativo e cognitivo 537
3.3 Linguagem, letramento e bens culturais como eixo integrador do desenvolvimento 540

4. EXISTE UMA IDADE APROPRIADA PARA A ALFABETIZAÇÃO? BASES TEÓRICAS, NEUROCIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS 542
4.1. A alfabetização deve ser vista como um processo e não como um evento 542
4.2 Quais são as descobertas desta investigação sobre a idade apropriada para a alfabetização? 543
4.3 Quais são os critérios de adequação para essa faixa etária? 544
4.4 Quais são os pontos sobre interculturalidade e a idade certa para a alfabetização alcançados a partir de estudos? 544
4.5 Alfabetização sistemática: função do sistema educacional e do professor 545
4.6 Alfabetização sistematizada e bilíngue: um processo, não uma interrupção 546
4.7 Desafiando barreiras à expansão da alfabetização e implicações para o sucesso na leitura 546
4.8 Relacionando o DCMEIII e diversidade de contextos interculturais 547

5. DESEJOS, ASPIRAÇÕES, POSSIBILIDADES E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS 549

6. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 552
6.1 Princípios da linguagem na educação infantil 552
6.2 Sistema de Escrita, Sistema Alfabético e Conceito de Escrita na Infância 554
6.3 Alfabetização e Letramento: Inserção da Criança no Mundo da Escrita, da Oralidade e do Numeramento 556
6.4 Abordagens de Alfabetização, Letramento e Numeramento na Educação Infantil Intercultural e Indígena 558
6.5 Práticas Culturais, Decoloniais e de Resistência; Alfabetização, Práticas de Letramento e Numeramento 562
6.6 Implicações do espaço intercultural e territorial 564

6.7 Ludicidade como componente chave da descoberta do conhecimento..... 564

7. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LERAMENTO E NUMERAMENTOS NOS CONTEXTOS INTERCULTURAIS, INDÍGENAS E DE FRONTEIRA.....566
7.1 Práticas educacionais Ingarikó: princípios metodológicos 567
7.2 Práticas educacionais Macuxi: princípios metodológicos..... 570
7.3 Práticas educacionais Patamona: princípios metodológicos 574
7.3 Práticas educacionais dos Povos Fronteiriços e Imigrantes: princípios metodológicos... 577

8. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES.....582
8.1 Alfabetização e Letramento Matemático: Numeramento 584
8.2 ALFALETRAR: Letramento através da Alfabetização..... 586
8.3 Os Gêneros Textuais e os portadores de texto 588
8.4 Portadores de texto e a função social da escrita.....589
8.5 Prática de leitura e apreciação de livros.....591

9. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS S E DO FAZ DE CONTA NO PROCESSO LETRAMENTO 593

10. O PROFESSOR NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....596

11. AMBIENTES ALFABETIZADORES NO DCMEIII.....599

12. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A transição como processo educativo contínuo 602

REFERÊNCIAS.....608

LISTA DE QUADROS[3]

Quadro 01: Campo de Experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*.....560

Quadro 02: Campo de Experiência Corpo, Gesto e Movimento *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*..... 561

Quadro 03: Campo de Experiência Traços, Sons, Cores e Formas *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*.....561

Quadro 04: Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*..... 562

Quadro 05: Campo de Experiência Eu, o Outro e Nós *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*..... 562

Quadro 06: Campo de Experiência no Contexto Intercultural *(com foco na faixa etária ingarikó)*.....569

Quadro 07: Campo de Experiência no Contexto Intercultural *(com foco na faixa etária macuxi)* 573

Quadro 08: Campo de Experiência no Contexto Intercultural *(com foco na faixa etária patamona)*..... 577

Quadro 09: Campo de Experiência no Contexto Intercultural *(com foco na faixa etária povos de fronteira e imigrantes)* 579

Quadro 10: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência Faixa Etária: Bebês (0 a 1 ano)..... 580

Quadro 11: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência Faixa Etária: Crianças Bem Pequenas (1 a 3 anos).....580

Quadro 12: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência Faixa Etária: Crianças Pequenas (4 a 5 anos)..... 580

Quadro 13: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência – Síntese..... 581

[3]Os Quadros e Diagramas foram criados com auxílio de um software de IA (ChatGPT 5.2,2025) e o texto final foi revisado para clareza e correção ortográfica com o auxílio dos softwares de IA (Justdone AI, 2025; Quillbot Premmiun, 2025).

APRESENTAÇÃO

O Documento Curricular Municipal para a Educação Infantil Intercultural e Indígena - DCMEIII, em seu Volume 3, delineia as Diretrizes Metodológicas para Alfabetização, letramento e numeramento, reafirmando o foco na Educação Infantil que respeita as infâncias, territórios, línguas, culturas e as próprias formas de aprendizagem das crianças, especialmente em contextos indígenas, interculturais e de fronteira.

Este volume está fundamentado na visão de que alfabetização, letramento e numeramento, não são dispostos como antecipações da Educação Fundamental, mas processos constitutivos da infância, formados por interações, brincadeiras, experiências culturais e práticas sociais significativas. A linguagem, em todas as suas várias especificidades: oral, escrita, corporal, artística e matemática, é definida como um direito cultural, um veículo de pertencimento cultural, uma expressão da memória coletiva e a produção de significados sobre o mundo.

Ao tratar da linguagem escrita e leitura na Educação Infantil, o documento torna explícito o significado da leitura nos primeiros anos de vida, vendo-a como uma prática social, cultural e afetiva. Leitura e escrita são introduzidas como trocas significativas, recreativas e culturais profundamente ligadas às experiências das crianças, narrativas familiares, brincadeiras, canções, histórias e textos que circulam nos contextos de vida da criança.

Nesse contexto, a alfabetização e a leitura em ambientes interculturais assumem formas particulares que dialogam com a oralidade, línguas maternas e a pluralidade linguística que caracteriza os territórios. O Volume 3 também aprofunda as relações entre bens culturais e o desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo das crianças no que diz respeito à apropriação da linguagem, alfabetização e numeramento.

Bens culturais que incluem narrativas tradicionais, jogos, danças, canções, conhecimentos sobre a natureza, práticas comunitárias e modos de vida, formam eixos através dos quais o desenvolvimento da infância é mediado.

Linguagem, alfabetização e numeramento são, portanto, considerados partes integradas do desenvolvimento infantil. Com base em fundamentos teóricos, neurocientíficos e pedagógicos, o documento afirma que a alfabetização é um processo contínuo, não um evento único, mesmo enquanto se debate a idade certa para a alfabetização.

Além disso, discute descobertas científicas sobre como funciona o desenvolvimento cognitivo, os critérios e pressupostos sobre práticas adequadas à idade e o papel da interculturalidade na compreensão da chamada "idade certa". O foco no papel do sistema educacional e do professor na estruturação da alfabetização sistemática é especialmente evidente, e reafirma que a alfabetização sistemática e a alfabetização em um contexto bilíngue são, de fato, um processo de continuidade ao longo do tempo a partir da experiência infantil.

O documento também reconhece os desejos, aspirações, possibilidades e condições de aprendizagem das crianças, pois são sujeitos históricos, sociais e culturais, e as crianças aprendem em relação à família, comunidade, território e bens culturais.

Essa reflexão informa uma pedagogia culturalmente situada que está atenta às singularidades das infâncias indígenas, interculturais e de fronteira. No que diz respeito à linguagem oral e escrita na Educação Infantil, o Volume 3 torna explícitos os princípios em torno da linguagem das crianças, delineia o sistema de escrita, o sistema alfabético, o conceito de escrita infantil, bem como aprofunda a compreensão da alfabetização e leitura como a inserção da criança no mundo da escrita, oralidade e numeramento.

Métodos propostos para a Educação Infantil Intercultural e Indígena, com ênfase em práticas culturais, decoloniais e de resistência, bem como discussão do espaço intercultural e territorial na experiência educacional também são apresentados. A ludicidade é reiterada como integral à busca do conhecimento.

O Volume 3 foca em particular nas atividades de alfabetização, letramento e numeramento em ambientes interculturais, indígenas e de fronteira, com o currículo educacional proposto e metodologias para os povos Ingarikó, Macuxi, Patamona e para povos de fronteira e imigrantes, e reconhece a diversidade de línguas, territórios e modos de vida. Tais práticas reforçam a importância da língua materna, oralidade, experiências comunitárias e numeramento contextualizado.

O documento também traz a alfabetização, letramento matemático, intitulado "alfaletrar", além de gêneros textuais, portadores de texto, funções sociais da escrita, práticas de leitura e apreciação de livros na perspectiva de formação de leitores e escritores. Também destaca o papel dos jogos, brincadeiras e faz-de-conta no processo de alfabetização, pois o brincar é reconhecido como um importante vernáculo da infância.

Por fim, o Volume 3 delineia a contribuição do professor para as práticas de alfabetização e leitura, a organização dos ambientes de alfabetização no DCMEIII e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, vista como a jornada educativa

contínua que honra e constrói as trajetórias das crianças e garante o alinhamento e continuidade da aprendizagem.

Portanto, o DCMEIII Volume 3 emerge como seu documento orientador e sua afirmação da alfabetização, letramento e numeramento como processos interculturais, territorializados e humanizadores engajados na promoção do valor das línguas, culturas, infâncias e direitos das crianças, que são vitais para o futuro de uma educação pública que é socialmente, culturalmente referenciada e socialmente justa.

2. LINGUAGEM ESCRITA E LEITURA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Importância da leitura na Educação Infantil

A leitura na Educação Infantil é um elemento fundamental no desenvolvimento de todas as crianças, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto linguístico, social, emocional e cultural. Além de prever as formas como os sistemas de alfabetização se desenvolverão, com a leitura, a criança pode aprender sobre o mundo, construir crenças e sentimentos e participar de atividades sociais mediadas pela linguagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as experiências em torno da linguagem escrita e oral precisam ser realizadas de maneira significativa, que reconheça o que é especial em uma criança e as maneiras particulares de aprendizagem com as quais ela se envolve (Brasil, 2017).

Desde o nascimento, os bebês podem ouvir histórias, músicas, rimas, clássicos, mitos, lendas e costumes culturais de seus país. Tais atividades ajudam a desenvolver a oralidade, ampliar o vocabulário linguístico e cultural e estabelecer uma base sólida para a leitura, alfabetização e numeramento das crianças.

Abramovich (1997) argumenta que a leitura atua como o primeiro ponto de contato na construção do leitor e na escuta de histórias, referindo-se a isso como um contato com a criança que é tanto uma relação agradável, quanto um contato adequado com a linguagem literária. O desenvolvimento da infância nos primeiros cinco anos de vida é importante para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais avançadas.

Nesta fase, a leitura dirigida por adultos incentiva a atenção, memória, imaginação, concentração e raciocínio lógico. Vygotsky (1998), aponta que a aprendizagem ocorre quando os aprendizes interagem socialmente com outras pessoas e a linguagem é a base para a formulação do pensamento, sendo importante entender que a leitura é um mediador importante.

Ler com crianças desde o nascimento, em um ambiente encorajador e sintonizado, apoia o desenvolvimento de conexões positivas com livros e linguagem escrita. Quando a leitura é uma atividade agradável e prazerosa, a criança desenvolve uma conexão com os textos e começa a desenvolver interesse por eles, expandindo o significado dos papéis sociais do leitor e do escritor. Nesse contexto, Soares (2004) afirma que o processo de leitura informal deve iniciado antes da alfabetização formal, pois envolve o engajamento da criança

com as práticas sociais de leitura e escrita que contribuem para a construção de repertórios culturais em sua vida diária e ampliam as interações com o mundo.

Além disso, o ato de ler incentiva o desenvolvimento da compreensão emocional. Ouvir histórias cria empatia, permite que as crianças se identifiquem com personagens, identifiquem sentimentos e se tornem participantes em um contexto humano ricamente diverso, permitindo que valorizem e se conectem com a diferença.

Freire (1996) afirma que a interpretação do mundo vem antes de decifrar a palavra e, através das experiências relevantes do leitor, a criança aprenderá a desmembrar a realidade e a agir sobre ela com uma disposição crítica. Além disso, a leitura também é um aspecto para melhorar a autoestima e a confiança, que são componentes essenciais da aprendizagem. Crianças da Educação Infantil que participam de atividades de leitura frequentemente possuem maior autoconfiança ao falar e se comunicar com os outros (através da leitura, por exemplo).

Abramovich (1997) observa que a leitura compartilhada promove relações emocionais entre adultos e crianças, proporcionando espaço para que as crianças ouçam, conversem e se conectem, além de criar vínculos. A leitura como prática social, cultural e educacional no DCMEIII é entendida como inseparável dos campos de experiências e relacionada à alfabetização e, em última análise, aos processos de leitura e numeramento.

A leitura abre uma relação dialógica com as crianças, uma compreensão dos contextos culturais, linguísticos e comunitários da criança em relação à diversidade, além de enfatizar a aprendizagem significativa desde cedo. Nesse caso, a leitura na Educação Infantil promove o desenvolvimento de leitores infantis criativos e críticos que interpretam e mudam o ambiente em que estão imersos. O acesso à leitura desde a infância garante o direito ao crescimento pleno, à aprendizagem significativa e ao envolvimento ativo na cultura escrita.

A linguagem escrita e a leitura estão diretamente relacionadas a como as crianças aprendem e, ao fazê-lo, a experiência dessa linguagem é vital para o desenvolvimento na Educação Infantil. Quando a leitura e a escrita são vistas como atividades sociais, culturais e humanas, elas se tornam poderosos instrumentos de desenvolvimento, aprendizagem e participação na sociedade.

No DCMEIII, a realização da leitura e escrita como processos dentro da alfabetização, letramento e numeramento exige considerar a criança como sujeito de direitos, criadora de cultura e agente de sua própria aprendizagem. O acesso à leitura em idade precoce trata-se de

proporcionar as condições necessárias para a criação de leitores críticos, criativos e conscientes, que percebem, respondem e reescrevem o mundo em que estão inseridos.

Apreciar o valor da alfabetização e da leitura para crianças através da educação infantil requer consciência da alfabetização, letramento e numeramento como fenômenos sociais e culturais contínuos. Eles se manifestam dentro de interações, experiências lúdicas, experiências em grupo e práticas socialmente significativas que proporcionam 'significado' à aprendizagem.

O DCMEIII enfatiza ainda que a Educação Infantil deve proporcionar experiências ricas e produtivas, respeitando a diversidade cultural, linguística e territorial das crianças; ao mesmo tempo em que protege o direito dos aprendizes de aprender, compartilhar e participar da cultura escrita de maneira contextualizada e humanizada.

2.2 A linguagem escrita como prática social

Desde a infância, a linguagem escrita é uma prática social, cultural e histórica que precede a escolarização formal e se manifesta na vida cotidiana das crianças desde muito cedo. A Base Nacional Comum Curricular aponta que "as crianças constroem conhecimento sobre a escrita a partir de suas experiências, interações e brincadeiras, em contato com diferentes práticas sociais envolvendo a linguagem escrita" (Brasil, 2017).

A linguagem é constitutiva do desenvolvimento humano. Ela começa já nos primeiros anos como uma atividade e uma forma de se comunicar com os outros, sentir-se expressivamente e construir significado entre o que encontramos. A linguagem escrita e a leitura na Educação Infantil nunca são sobre preparar para o domínio antecipado do conhecimento literário; trata-se, em vez disso, de experiências culturais, sociais e simbólicas que permitem à criança dar sentido ao mundo, falar e se engajar em práticas sociais letradas.

As crianças pertencem a um currículo no qual têm o direito de participar de atividades que possam desenvolver e ampliar seu estilo expressivo e comunicacional de expressão oral, ouvir, ler e escrever, com a oralidade sendo integrada em suas vidas diárias (Brasil, 2017). A criança também é ativa, inquisitiva e participante ativa do ambiente, pois ela cria conhecimento sobre o mundo e interage com pessoas, objetos e signos culturais.

Nesse contexto, a linguagem escrita assume um significado específico quando aplicada a um contexto realista e socialmente situado, ouvindo histórias, observando textos no ambiente, manuseando livros, reconhecendo símbolos, marcas gráficas e registros encontrados em suas experiências cotidianas.

Para Vygotsky (1998), a linguagem determina o processo de pensamento e compreensão e é desenvolvida a partir da relação social que está embutida no desenvolvimento e gradualmente internalizada pela criança. Aqui, a Educação Infantil não opera com a expectativa do ensino formal de leitura e escrita, mas sim proporcionando experiências significativas para que as crianças compreendam os papéis sociais que a linguagem escrita desempenha. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que isso pode ser visto na criança criando hipóteses sobre a escrita bem antes de se tornar alfabetizada, e explorando como e para quê.

As crianças vivem o dia a dia com textos e símbolos, números e imagens, nomes próprios, calendários, listas, sinais, registros e histórias. Ao observar adultos e outras crianças lendo e escrevendo, elas imaginam a escrita como uma linguagem comunicativa, de registro, um processo que acreditam que deve organizar a vida social e cultural. Na Educação Infantil, a linguagem escrita pode ser usada como expressões, registro e socialização.

As crianças começam a ver um aspecto social e de comunicação da escrita quando veem adultos escrevendo, leem sobre seu nome em objetos e conhecem sinais/etiquetas/cartazes/livros. Como Soares (2004) enfatiza, a alfabetização é iniciada mesmo antes de começarem a ler, quando a criança participa de práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, a Educação Infantil deve criar experiências significativas de linguagem escrita, honrar os tempos de aprendizagens das crianças e valorizar as criações espontâneas delas: desenhos, rabiscos, marcas gráficas, esforços de escrita, símbolos. Essas criações não devem ser retificadas e padronizadas, mas devem ser vistas como um meio de moldar o próprio sistema de escrita. Nesse sentido, escrever em brincadeiras, interações, vida cotidiana torna-se relevante para a criança. Listagem de jogos, registro de receitas, marcadores de presença, organização de rotinas, nomeação de produções, registro de observações etc., são exemplos de escrita onde a escrita se torna utilizável, funcional e significativa.

A criança está lendo o mundo antes de ter aprendido a ler como um leitor regular, dando sentido a imagens, símbolos, gestos, entonações e histórias orais. Na Educação Infantil, o processo de contar histórias, contos, canções, rimas ou mitos, lendas e histórias tradicionais, que moldam a cultura de uma criança e os fundamentos nos quais as crianças habitam, começa com a escuta de histórias e seu significado. De acordo com Abramovich (1997), ouvir histórias é essencial para a formação do leitor, porque desperta a imaginação, a curiosidade, o

prazer estético e o desejo de contato, mesmo em uma escala imaginária tal como na relação com os livros.

Nos processos de aprendizagens, a alfabetização ganha muito com a leitura compartilhada e o desenvolvimento da linguagem oral pois aumenta a quantidade de vocabulário verbal e articula a organização do pensamento e compreensão de textos. Através da escuta ativa de histórias, a criança constrói hipóteses de enredos, espera que eventos ocorram, sabe quem e o que está sendo retratado e conecta a história à sua própria vida. Tais atividades aumentam a atenção, a memória, a imaginação e a compreensão, todas habilidades críticas para futuros processos de alfabetização e letramento.

2.3 Leitura e escrita como trocas significativas, recreativas e culturais

A leitura nos primeiros anos deve ser vista como um sistema de construção de significados, incorporando a escuta, a fala, a observação, a imaginação e a interpretação do mundo. Como Freire (1989) afirmou, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e implica que as crianças devem compreender a realidade, em vez de aprender o código escrito.

Assim, a leitura na infância se manifesta em histórias, canções, rimas, narrativas orais, ilustrações, dramatizações, jogos simbólicos e atividades lúdicas. Abramovich (1997) sugere que ouvir histórias promove o desenvolvimento da linguagem, a imaginação e a sensibilidade, fortalecendo os laços emocionais e culturais. A escrita, por sua vez, revela-se uma necessidade para a comunicação.

Através de desenhos, rabiscos, marcas gráficas, contagem de quantidades ou narração de eventos, os alunos compartilham pensamentos e emoções, gerando ideias sobre o sistema de escrita. Tais produções não convencionais indicam alto desenvolvimento cognitivo, segundo Ferreiro (2001), e devem ser apreciadas como parte da experiência de aprendizagem. Alfabetização, leitura e numeracia são três sistemas interconectados.

O DCMEIII vê a alfabetização, o letramento e numeramento como mecanismos integrados que progridem de maneira articulada através das experiências das crianças. Soares (2004) diferencia alfabetização, o processo de apropriação do sistema de escrita quando a criança entra na escrita (como parte da educação), e letramento, pensada como uso social da leitura e escrita, e enfatiza que devem ser desenvolvidas juntas desde a Educação Infantil. Da mesma forma, o numeramento é a capacidade de usar o pensamento matemático na experiência cotidiana.

Conforme descrito pela BNCC (2017), as crianças desenvolvem ideias matemáticas através da comparação, contagem, medição, classificação e registro de informações em contextos que consideram significativos. As crianças anotam a presença, contam itens, comparam números, usam calendários ou jogam jogos numéricos ao se envolverem na estruturação de sua rotina, tecendo a linguagem escrita, a fala e o raciocínio matemático de uma forma que seja significativa para elas tanto social quanto fisicamente.

A leitura e a escrita promovem todos os aspectos do desenvolvimento infantil, cognitivo, emocional, social e cultural. Todos os textos interagem com as crianças para expandir sua visão de mundo, aumentar a criatividade, a imaginação e a empatia, e apoiar a consolidação da arte e da linguagem que todos usamos.

Segundo Abramovich (1997), a leitura permite que as crianças sintam empatia, experimentem conflitos e tenham emoções através do mundo e dos personagens de uma história da qual fazem parte, ajudando em seu desenvolvimento emocional e social. Além disso, a leitura compartilhada nutre conexões emocionais entre crianças, educadores e famílias. Ler para uma criança é uma forma de cuidar, prestar atenção e acolhê-la, promovendo segurança emocional que apoia o bem-estar das crianças.

Pesquisas sugerem que crianças mais novas que realizam atividades de leitura mostram mais interesse pela leitura, superam seus pares na escola e exibem mais autonomia intelectual (Soares, 2004). Há uma conexão entre leitura e escrita e numeracia, coberta pelo DCMEIII, pois se referem a registros, sequências e contagens, bem como à organização de dados e compreensão de como funcionam os símbolos do cotidiano, por exemplo, calendários, listas, gráficos elementares e marcas numéricas.

A criança é membro pleno do desenvolvimento da linguagem escrita e o DCMEIII a coloca no palco como sujeito histórico, social e cultural, como protagonista em sua aprendizagem. Vygotsky (1998) diz que o processo de desenvolvimento deve ocorrer por meio da interação social e não apenas a linguagem é um fator crucial, que tem um papel importante no crescimento do pensamento. Nessas situações, a aprendizagem das crianças surge não da repetição mecânica, mas da experimentação, interação e mediação pedagógica.

Atividades espontâneas, desenhos, registros simbólicos e narrativas das crianças ilustram a construção do conhecimento que os educadores podem engajar e investigar. Erros fazem parte do processo de aprendizagem e, portanto, não são um fracasso a ser reprimido de maneira punitiva, mas são indicativos de ideias e hipóteses que estão começando a se formar (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Na visão de Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem ocorre através da interação com os outros e o professor se torna mediador, melhorando a oportunidade para as crianças aprenderem através de intervenções mais sensíveis e relacionadas a elas, com interações ricas em propósito em mente. Assim, as atividades de leitura e escrita devem ser contextualizadas e lúdicas, baseadas em campos de experiência, evitando práticas mecanizadas ou início prematuro da alfabetização formal.

Dessa forma, o primeiro desafio é criar ecossistemas de interação linguística ricos e envolventes para todas as crianças em diferentes pontos de sua educação, no tempo do dia e tempos de aprendizagem. Isso pode envolver o fornecimento de livros de qualidade, diversos objetos, locais de escrita espontânea de linguagem e aplicações sociais reais da linguagem.

Dito isso, é necessário prestar atenção às produções e processos das crianças à medida que se desenvolvem, interagir com as elas e fornecer oportunidades para que apresentem problemas que se baseiem nas experiências umas das outras e adicionem ainda nenhuma intervenção formal normalmente apresentada ao ensino na Educação Fundamental.

2.4 Alfabetização e leitura em contextos interculturais

Para pessoas de diferentes culturas, como também entre grupos indígenas, a escrita torna-se profundamente inter-relacionada com a identidade, gestão da memória comunitária por indivíduos que podem criar, preservar e transmitir conhecimento. Para o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), a língua materna é "um elemento fundamental de afirmação da identidade, transmissão de conhecimento e organização do pensamento" (Brasil, 1998).

A alfabetização deve, antes de tudo, ocorrer na língua materna, em harmonia com as formas pelas quais o conhecimento é transmitido em outras tradições sociais, culturais, espirituais e religiosas (oralidade como canções, mitos, lendas e práticas comunitárias diárias etc.). A escrita, nesse sentido, não é um substituto para a oralidade, mas um auxílio para ela através de um processo de escrita que abraça a história.

O DCMEIII também recomenda que o ensino de leitura e escrita em contextos de fronteira e interculturais deve abordar aspectos do bilinguismo ou multilinguismo, para que as crianças possam acessar uma educação em sua própria língua e gradualmente aprender o português como segunda língua, em conformidade com a legislação educacional brasileira.

3. AS RELAÇÕES ENTRE OS BENS CULTURAIS E O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO, SOCIAL, EMOCIONAL E COGNITIVO NA APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM, DO LETRAMENTO E DO NUMERAMENTO

3.1 Bens culturais, interculturalidade e o desenvolvimento holístico da infância

Na Educação Infantil, os bens culturais fornecem a base para o desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo das crianças, eles ajudam a estabelecer o senso de identidade, a forma como crescem social e intelectualmente.

Em contextos interculturais e indígenas, esses bens são ainda mais integrais porque representam modos únicos de viver, aprender, comunicar, ordenar o tempo, o espaço, o trabalho, a espiritualidade e a vida social. Por exemplo, na Educação Infantil, a interação das crianças com os bens culturais influencia o desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo, incluindo a linguagem oral e escrita, música, literatura, jogos, artefatos do cotidiano, narrativas, artes, rituais e conhecimentos tradicionais.

Os bens culturais incluem línguas maternas e de fronteira, narrativas orais, música, danças, jogos tradicionais, conhecimentos sobre agricultura, pesca, coleta, caça, cuidados com o corpo e com o meio ambiente, artefatos criados pela comunidade, sistemas de contagem, medição e orientação no espaço, bem como valores de coletividade, respeito aos mais velhos e pertencimento ao território.

As crianças aprendem através do brincar e das interações com base na cultura socialmente criada e a Base Nacional Comum Curricular considera esse conhecimento como uma forma inextricável de conhecimento entre as crianças (Brasil, 2017). Nesse contexto, os bens culturais não são considerados apenas como conteúdo a ser transmitido, mas como agentes mediadores do desenvolvimento através dos quais a criança é capaz de entender e de se desenvolver em algo que é significativo e capaz de criar sua própria identidade.

Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores se desenvolvem através da mediação cultural, e a linguagem é concebida como a ferramenta simbólica chave nessa mediação. Assim, a apropriação da linguagem, alfabetização, letramento e numeracia está inextricavelmente ligada aos encontros culturais das crianças em ambientes familiares, comunitários e educacionais.

No DCMEIII, ampliamos essa visão ao reconhecer que a cultura, para crianças indígenas e crianças pequenas de outras culturas, transcende o simples conteúdo; ela foi

cocriada como uma forma de ser e aprender. Portanto, a apropriação da linguagem, alfabetização, letramento e numeramento forma-se inextricavelmente com as experiências de vida vividas dentro de uma cultura.

3.2 Linguagem, alfabetização e numeramento: desenvolvimento culturalmente significativo e cognitivo

O desenvolvimento cognitivo na primeira infância está intimamente correlacionado à exploração e reinterpretação do patrimônio cultural. A criança constrói conceitos críticos para linguagem, alfabetização e numeramento através da manipulação de objetos, participação em jogos simbólicos, escuta de narrativas e fenômenos naturais, bem como na resolução de situações problemáticas do cotidiano.

O desenvolvimento cognitivo na Educação Infantil intercultural está intrinsecamente ligado às formas como as crianças exploram, organizam e dão sentido ao mundo através de suas referências culturais. Ideias matemáticas básicas como: quantidade, medição, comparação, classificação, orientação espacial e temporal, surgem das ações diárias da comunidade.

Como sugeriu Piaget (1976), a criança aprende ativamente, reorganizando o mapa mental de acordo com a experiência vivida. No entanto, a partir do entendimento de Vygotsky (1998), é a mediação cultural através da qual esses ganhos são intensificados. Portanto, contar histórias, brincar com números no jogo, medir ingredientes na culinária, organizar coleções ou fazer anotações são práticas culturais que contribuem para habilidades cognitivas aprimoradas de maneira integrada.

Para explorar o conteúdo de numeramento, Lorenzato (2011) enfatiza que o raciocínio matemático se desenvolve na Educação Infantil através de experiências concretas e relevantes. Bens culturais, como jogos, jogos tradicionais e ferramentas que medem transações cotidianas, e práticas sociais em torno da quantificação, comparação e organização, oferecem pontos de referência para fomentar ideias matemáticas iniciais.

Lorenzato (2011) sustenta que o numeramento é um conceito adquirido a partir de experiências concretas e relevantes. Em contextos indígenas, essas experiências são representadas pelo compartilhamento de alimentos, períodos de cultivo de culturas, ciclos naturais, contagem de sementes, transporte de objetos pela terra, distâncias percorridas e a dinâmica das atividades realizadas diariamente.

Essas práticas estão conectadas ao Campo de Experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações", de modo a fomentar o raciocínio contextual sobre a matemática lógica. É importante reconhecer e apreciar tanto a adoção de sistemas de contagem específicos quanto meios não padronizados e referências naturais como pontos de partida para a expansão do aprendizado, combinando conhecimentos tradicionais e acadêmicos.

O desenvolvimento psicológico infantil compreende funções de memória, atenção, imaginação, raciocínio e linguagem e ocorre através da mediação cultural: a construção gradual de habilidades como atenção, memória, pensamento, imaginação e linguagem. Essas habilidades não começam isoladamente, nem do nada, mas a partir do engajamento com a moeda social da cultura.

Segundo Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores são geradas através da interação social, sendo a linguagem o meio mais significativo pelo qual a mediação ocorre. Ele afirma que a linguagem é uma forma de reconfigurar o pensamento das crianças, movendo-as do tangível para um processo simbólico.

Ao ouvir histórias, cantar, interagir com os pais e seus entes queridos, fingir ou observar notas escritas em suas vidas diárias, as crianças ampliam o espectro de possibilidades para a expressão e compreensão da realidade a partir da qual experimentam a realidade. De fato, Ferreiro e Teberosky (1999) abordam que a criança formula ideias sobre a escrita antes que a alfabetização formal comece. Elas encontram vários suportes culturais da linguagem escrita, como livros, cartazes, embalagens, listas, sinais e marcas gráficas. Os bens culturais são um elemento do pensamento e promovem a evolução interna necessária para a aquisição da linguagem escrita. Em contextos indígenas, a oralidade é uma força motriz por trás da formação psíquica.

As crianças, desde a infância, ouvem histórias, orientações, canções e histórias transmitidas de geração em geração, participam de cerimônias e atividades sociais que organizam a estrutura do pensamento e compreensões sobre o mundo, e que lhes são passadas por outros mais experientes.

São essas experiências que constroem uma relação estreita com os Campos de Experiência "O eu, o outro e nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", ajudando a criança a ter identidade, liberdade e um senso de pertencimento. A segurança emocional e psicológica da criança depende do reconhecimento da língua materna como a primeira língua.

A aquisição na língua materna promove o desenvolvimento precoce dos processos cognitivos, promovendo a assimilação de outras línguas, estruturas simbólicas, por exemplo, escrita alfabética, notação matemática (Ferreiro; Teberosky, 1999).

No contexto histórico-cultural, social e afetiva, a dimensão social-desenvolvimental está inextricavelmente ligada à forma como as crianças entram em sua cultura a partir de um ponto de vista cultural. As interações entre adultos e jovens, processadas através de objetos culturais, promovem laços formativos, valores de convivência humana, de simpatia, cooperação e um tipo de pertencimento.

O potencial de crescimento para o desenvolvimento social das crianças indígenas está situado na esfera pública. Laços de cuidado, cooperação, fraternidade, respeito mútuo pelo ciclo de experiência são criados em práticas comunitárias: trabalhar juntos, participação em festividades tradicionais, tempos de encontro, rituais e brincadeiras em grupo.

Wallon (2007) enfatiza a interdependência da emoção e cognição no desenvolvimento da criança. Assim, nesse sentido, os bens culturais têm um valor emocional mais elevado porque estão ligados ao passado da família, comunidade e território. Ao fazer isso nos espaços educativos, é possível fortalecer a autoestima, segurança emocional e desejo de aprender da criança ao reconhecer e usar esses recursos no ensino escolar. Experiências culturais emocionais: ouvir histórias contadas por parentes, jogar jogos culturais, cantar canções pertencentes ao grupo social e interagir com objetos simbólicos, reforçam a segurança emocional da criança e a tornam mais propensa a aprender um conceito.

Isso tem ligações com o "Corpo, gestos e movimentos" do Campo de Experiência, que identifica danças, jogos corporais, jogos tradicionais e atividades cotidianas como práticas que promovem não apenas habilidades motoras, mas conexões emocionais e sociais que são críticas para a alfabetização, numeramento e habilidades numéricas.

Para Freire (1996), o conhecimento só se torna significativo quando está embutido na realidade cultural dos aprendizes individuais. Portanto, a prática pedagógica deve estar fundamentada nas experiências vividas das crianças, identificando assim as crianças como criadoras de conhecimento. Para o autor, a aprendizagem tem relevância quando surge da realidade cultural das pessoas.

Na educação infantil, a valorização do patrimônio cultural no território da criança promove o reconhecimento delas como uma autoridade de conhecimento e constrói um senso de identidade com o desenvolvimento da linguagem, alfabetização e numeramento. Por este motivo, o DCMEIII articula essas relações, promovendo uma postura educacional que

enfatiza a cultura, a infância e a multiplicidade de experiências como crenças fundamentais e embasa a alfabetização e as habilidades numéricas que são humanas, integradas e reconhecidas pela sociedade.

3.3 Linguagem, letramento e bens culturais como eixo integrador do desenvolvimento

A linguagem ajuda a ligar os aspectos psíquicos, sociais, emocionais e cognitivos do desenvolvimento durante a infância. Ela expressa emoções, estrutura ideias, estabelece comunicação com os outros e assimila o conhecimento cultural. Neste sentido, Bakhtin (2003) ressalta a linguagem como um processo social e dialógico que tem sua base nas interações sociais.

No contexto da Educação Infantil, isso significa reconhecer que a criança aprende a linguagem através de uma aprendizagem social real que envolve o engajamento em verdadeiras práticas sociais de comunicação, escuta, narração, argumentação, anotação e interpretação. A linguagem, como prática social e cultural, é o núcleo integrador do desenvolvimento das crianças desde as suas primeiras horas de vida.

Bakhtin (2003, p. 19) enfatiza ainda que a linguagem é um fenômeno dialógico, formado através da interação. Para crianças, as rotinas de se expressar, ouvir, relatar e cantar na língua que falam são um modo de organização lógica que constrói as formas como as crianças se relacionam com o mundo real. No entanto, a alfabetização deve ser percebida como uma prática social em conexão com a leitura e a escrita (Soares, 2004).

Isso significa que a alfabetização na Educação Infantil intercultural oferece às crianças diferentes tipos de textos que refletem sua própria realidade, por exemplo, contos populares, canções, documentação comunitária, representações gráficas, símbolos e uso social da escrita que está presente no território. Enquanto a alfabetização como prática social de leitura e escrita é projetada desde a educação infantil para expor as crianças a múltiplos tipos de literatura textual e para discutir os propósitos sociais e o uso da linguagem dentro de suas realidades (Soares, 2004).

Já o processo de desenvolvimento da numeramento ocorre quando as crianças juntam números e medem seus problemas para exemplos tangíveis em suas vidas cotidianas em processos semelhantes. Essas práticas se relacionam com o Campo de Experiências "Traços, sons, cores e formas", e usam desenho, gráficos tradicionais, pintura, música e expressão simbólica como meios autênticos para comunicar e engajar-se na pré-alfabetização.

Tal apropriação da linguagem, alfabetização e numeramento através da Educação Infantil é baseada na ligação entre ativos culturais para o desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo. O DCMEIII reafirma uma prioridade educacional de proteger a identidade, diversidade e direitos das crianças, respeitando o conhecimento, as línguas, práticas e princípios dos povos indígenas e de fronteira.

As conexões entre ativos culturais e desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo são a base fundamental para o conhecimento de linguagem, alfabetização e numeramento, conforme apropriado na Educação Infantil. À medida que a criança participa das práticas culturais apropriadas, ela constrói significado em torno do mundo, de si mesma e com o outro.

Nesse enquadramento, alfabetização, letramento e numeramento não são objetivos discretos ou independentes, mas são processos intimamente relacionados em relação à vida, cultura e território, promovendo o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes que se identificam em identidade com seu povo e comunidades. No DCMEIII, compreender essas relações envolverá a reconfirmação de uma prática pedagógica que valoriza a cultura, a infância e a pluralidade de experiências como três pilares para alfabetização, letramento e numeramento que são humanizadoras, integradas e socialmente referenciadas.

4. EXISTE UMA IDADE APROPRIADA PARA A ALFABETIZAÇÃO? BASES TEÓRICAS, NEUROCIENTÍFICAS E PEDAGÓGICAS

4.1. A alfabetização deve ser vista como um processo e não como um evento

O processo de alfabetização não acontece no vácuo, ou como um evento singular na educação de uma criança, mas sim como um caminho contínuo e em constante progresso, inserido no contexto mais amplo do desenvolvimento que envolve a aprendizagem muito antes da infância, antes mesmo de se iniciarem os processos de leitura e escrita.

Em idade precoce, os leitores especulam sobre o conhecimento da língua, sinais, sons, significados das palavras, letras e têm uma percepção sobre o papel social da escrita. Quando trabalham para o mundo em geral, constroem percepções a partir das interações que criam com adultos e outras pessoas, bem como com coisas materiais, e com a leitura e a linguagem escrita como práticas sociais.

A Educação Infantil não tenta a alfabetização típica, em virtude do que a BNCC (Brasil, 2017) define em termos de "desenvolvimento e condições para que os alunos possam falar oralmente, pensar simbolicamente, ouvir atentamente, imaginar etc.". Estes são requisitos básicos para a alfabetização sistêmica no âmbito do Ensino Fundamental.

É a abordagem que o "momento apropriado para começar a aprender a ler e escrever" deve ser tomada neste contexto, reconhecendo "que a duração ideal não é necessariamente a mesma para todos" a ser seguida por não assumir "nível adequado" ou “prontidão sobre a alfabetização”. Em vez disso, o foco precisa ser colocado no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e neurológico.

É neste contexto que as crianças são mantidas engajadas para garantir que estejam aprendendo cada tema abordado no DCMEIII tanto na profundidade das experiências quanto na riqueza de aprendizado que vivenciam. O DCMEIII define a alfabetização no contexto deste processo e como sendo histórica, cultural, linguística e comunitária, intimamente ligada às formas como os povos indígenas e comunidades fronteiriças viveram, aprenderam, comunicaram e criaram conhecimento.

Ao contrário de uma mentalidade de instrução e unificação, a alfabetização não se limita à escolarização formal e homogeneização, e neste contexto implica proteger o direito da criança à linguagem escrita apropriada, pautada na oralidade, da língua materna e no conhecimento ancestral.

Crianças vivem o mundo multilíngue e multicultural, onde o desenvolvimento do conhecimento ocorre em parte por meio da observação, envolvimento ativo em atividades coletivas, ouvindo os mais experientes, histórias orais, canções, jogos tradicionais e interação com a natureza. Esses processos sustentam o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico da criança desde o momento em que ela nasce.

De acordo com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2017), os direitos de aprendizagem da Educação Infantil, incluindo os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer a si mesmo, precisam estar vinculados a campos de experiências. No DCMEIII, todos esses direitos se manifestam como práticas educativas que consideram a criança como sujeito do conhecimento, membro de uma comunidade, uma língua e um território.

4.2 Quais são as descobertas desta investigação sobre a idade apropriada para a alfabetização?

É nesta fase, ao atingir a idade de 6 anos, e nas pesquisas em neurociência, psicologia do desenvolvimento e educação, que estudos mostram que em geral e na grande maioria das crianças apresenta um grau avançado de maturidade neurológica ao atingir essa idade, o que pela primeira vez fornece o impulso para o processo sistemático de alfabetização, focando mais na leitura e escrita tradicionais (Dehaene, 2012; Goswami, 2015).

A partir da leitura, esse processo geralmente ocorre por volta dos 7 anos e meio a 8 anos, sendo este um momento em que as crianças desenvolvem processos sofisticados de decodificação, bem como compreensão, reconhecimento do alfabeto e ortografia, e alguma ortografia que leva um tempo para se desenvolver (Capovilla; Capovilla, 2004).

No início, o cérebro da criança está mudando rapidamente, e o conhecimento sobre leitura depende da cooperação de todas aquelas partes do cérebro que processam informações visuais, produzem linguagem, armazenam informações e focam a atenção (Dehaene, 2012). As conexões mais eficazes são formadas no final da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, no mesmo intervalo exato.

Considera-se apropriado definir a faixa etária em 6 anos porque não é estritamente cronológica, mas porque nessa idade, a criança tem ilustrações que superam os padrões cognitivos essenciais para a alfabetização formal.

4.3 Quais são os critérios de adequação para essa faixa etária?

As crianças desenvolvem competências linguísticas desde os primeiros momentos de vida. Essas competências incluem:

• Variedade de vocabulário expandida;

• Consciência fonológica (dos fonemas da língua);

• Controle preciso;

• Memória auditiva e visual;

• Foco e atenção;

• Capacidade simbólica e representativa;

• A importância da composição textual na sociedade.

Durante o período de 2 a 3 anos, é vital que as crianças recebam estímulos imaginativos e propositais na forma de: cores, sons, música, histórias, rimas, jogos de linguagem e interações com livros, rótulos, símbolos e textos de apoio. Tais experiências podem servir como uma "janela de oportunidade" para o desenvolvimento do cérebro, pronto para aprendizagens mais complexas até este ponto (Vygotsky, 1998).

A criança que foi exposta a tudo isso dos 6 aos 7 anos está em melhor posição para conceituar tanto o conceito de alfabeto, a correspondência de fonemas a grafemas, quanto a melhor formação de habilidades de leitura e escrita. Essa trajetória sugere que a alfabetização emerge no final do processo de estimulação avançada na Educação Infantil e não deve ser vista como uma interrupção, mas como uma progressão.

4.4 Quais são os pontos sobre interculturalidade e a idade certa para a alfabetização alcançados a partir de estudos?

O desenvolvimento das crianças depende de várias formas de vida culturais, orientadas para a oralidade, memória coletiva, experiência espacial e o uso de sua língua original. Crianças com sua língua materna são reconhecidas como aprendizes mais cognitivamente, emocionalmente e identitariamente saudáveis quando sua língua materna é um fator importante na aprendizagem, o que contribui para a aquisição da leitura e escrita além do desenvolvimento da primeira língua (Unesco, 2016).

Portanto, temos um ponto de referência flexível, para a alfabetização, que está enraizado no que se fez antes, o que proporciona valor cultural e significado. A respeito da estimulação da linguagem desde o nascimento, a criança a experimenta em seu corpo

ativamente, ouvindo-a, observando, interagindo e através disso vivendo sua experiência diária no contexto comunitário.

O desenvolvimento da linguagem ocorre na companhia da mãe, irmãos mais velhos, anciãos e com comunidades em uma variedade de atos que envolvem caminhar para os campos, pescar, realizar rituais, junto com canções, ou mesmo comunicação oral. Durante esse tempo, a alfabetização não é só o objetivo, mas também a promoção do uso oral, simbólico e cultural da linguagem por meio de contação de histórias, canções, jogos auditivos, artes, natureza, e atividades cotidianas.

Essas experiências, segundo Vygotsky (1998) e Morais (2012), constituem uma verdadeira "janela cognitiva", essencial para o aprendizado posterior de leitura e escrita. Por volta dos 4-5 anos, as crianças estão desenvolvendo cada vez mais habilidades de expressão, memória, atenção e imaginação. É neste momento que elas começam a fazer hipóteses mais complexas sobre símbolos, gráficos, representações visuais e o uso da escrita na sociedade, que só podem ser fundamentadas na língua local e nas referências culturais da região.

4.5 Alfabetização sistemática: função do sistema educacional e do professor

A alfabetização formal da criança de 6 anos deve ser propositalmente planejada e orientada por profissionais qualificados que reconheçam os elementos pedagógicos, linguísticos e cognitivos desse processo. A sistematização não significa ensino automático ou ensino desvinculado da realidade, mas sim a organização progressiva do contexto educacional em que:

- Os exercícios abordam sílabas simples e mais complexas;
- Leitura oral e silenciosa;
- Diferentes usos para o texto;
- Avaliação do sistema de escrita alfabética;
- Estágios do desenvolvimento ortográfico.

Como sugerem Ferreiro e Teberosky (1999), uma criança constrói ideias sobre a escrita com a orientação do professor para criar cenários que desafiem suas suposições. Não apenas para respeitar a leitura da criança, mas também para fomentar um grande crescimento.

Para o DCMEIII, este corpo é responsável por garantir que a experiência acumulada da criança leve a um diálogo que evite mudanças abruptas e que promova o brincar, a cooperação e o contexto cultural pelas áreas de contexto mais precoces.

4.6 Alfabetização sistematizada e bilíngue: um processo, não uma interrupção

É sempre importante lembrar que a implementação do processo de alfabetização sistemática começa por volta dos 6 anos. É mais como uma continuação das experiências na Educação Infantil, do que uma interrupção dos métodos de aprendizagem característicos das crianças indígenas. No contexto da alfabetização bilíngue e intercultural refere-se ao seguinte:

- Reconhecimento da língua materna como a primeira e principal língua de educação;
- Consideração do tempo de fala;
- Interação do conhecimento tradicional e acadêmico;
- Instrução sensível às culturas, línguas, locais.

Ferreiro e Teberosky (1999) insistem na afirmação de que a criança cria ativamente hipóteses sobre a escrita. No contexto indígena, essas hipóteses dependem em grande parte da língua materna, dos símbolos culturais e das práticas sociais da comunidade. Tudo isso depende da construção do contexto para a situação pedagógica para permitir que o progresso se torne gradual e tópico, caso em que é responsabilidade do professor criá-los.

4.7 Desafiando barreiras à expansão da alfabetização e implicações para o sucesso na leitura

Crianças que passam do nível adequado de leitura ou escrita para o Ensino Fundamental ainda enfrentam muitos desafios com habilidades de leitura e escrita. Em algumas situações, também leem de forma investigativa e aberta, ou seja, não deve ser interpretado como patológico.

Portanto, esse processo de aprender a ler envolve muitos desafios para as crianças pequenas, e é muito importante que quaisquer problemas visuais ou auditivos não sejam negligenciados. Para hipóteses que buscam ser refutadas ou confirmadas, a oftalmologia e a audiologia são indispensáveis. É imperativo obter primeiro o histórico de estimulação da criança para o ponto de entrada se forem observados problemas sensoriais.

- Eles se envolveram com narrativas e as leram em voz alta?
- Os elementos sonoros da fala e a dinâmica linguística funcionaram?
- Foram dadas oportunidades para ouvir, falar ou se expressar vocalmente?

Morais (2012) explica que problemas na alfabetização são resultado de experiências linguísticas anteriores como sendo deficientes ou frágeis e não vinculadas a preocupações de desenvolvimento cognitivo. Consequentemente, a intervenção educacional deve promover o desenvolvimento das estruturas subjacentes, bem como a reeducação da consciência

fonológica, leitura colaborativa e escrita espontânea, além de atividades linguísticas significativas.

Obstáculos à leitura e escrita devem ser vistos por uma abordagem intercultural e não destrutiva. A sensibilidade intercultural exige que adotemos uma abordagem atenta e contextualizada ao ensinar as crianças que permita trabalhar com elas a deficiência de alfabetização desde os 6 ou mesmo 7 anos. Algumas considerações precisam ser incluídas antes de qualquer deliberação:

• O uso da língua materna no ambiente escolar, considerando o tempo gasto falando;

• Alinhamento da política educacional e cultura local;

• Questões sensoriais (visão e audição).

Essa imposição prematura de metodologia descontextualizada, desconsiderando a língua e os processos únicos de aprendizagem das crianças indígenas, gera várias dificuldades. A rejeição da língua materna na educação está associada a deficiências cognitivas e afetivas, conforme especificado pela UNESCO (2016).

4.8 Relacionando o DCMEIII e diversidade de contextos interculturais

O DCMEIII considera a idade das crianças para adquirir alfabetização na medida em que, a necessidade disso deve ser considerada para esse grupo etário específico. Em grupos indígenas e multilíngues, a alfabetização em sua língua materna, bem como a valorização do tempo de oralidade, é um aspecto importante do desenvolvimento cognitivo e da formação da identidade.

A UNESCO (2016) revelou que crianças que tiveram o primeiro contato com a alfabetização usando sua língua materna, seguidas pela leitura, relatam uma taxa mais alta de habilidade em segunda língua. Honrar a idade em que a alfabetização deve começar é também honrar:

• A primeira língua da criança;

• Os meios privados de disseminação do conhecimento;

• O conhecimento da comunidade;

• A vida social e cultural da comunidade que ocorre nessa área.

Nesse sentido, o DCMEIII recomenda a integração dessas categorias de experiências, particularmente:

• Audição, linguagem, pensamento, lógica e sonho: o desenvolvimento da oralidade e histórias, canção, narrativa, tradição;

• O eu, o outro e nós: identidade, pertencimento e relações comunitárias.

• Formas, cores, sons e traços: desenho indígena, pinturas corporais, registros simbólicos;

• Os lugares, os momentos, as medidas, as conexões, as mudanças: Conhecimento do lugar, ciclos naturais e vida cotidiana.

Esse vínculo é necessário para sustentar que a alfabetização observa os direitos ao exercício do conhecimento e desenvolvimento, e promove uma educação inclusiva, orientada interculturalmente e centrada nas pessoas. A idade aproximada de 6 anos é uma idade de referência para o advento da alfabetização formal se atendermos aos ritmos de sua infância, às línguas maternas, ao conhecimento local e a certos métodos de ensino observados.

Esse processo requer pedagogias que sejam atentas, contextualizadas e fundamentadas na diversidade linguística e cultural das comunidades. A idade de 6 anos e em torno disso é muito importante para a primeira etapa do processo de alfabetização estruturada, mas não se deve limitá-la ou separá-la do contexto. A escola, os professores e a família têm a responsabilidade de garantir condições adequadas para que esse processo exista de maneira respeitosa e inclusiva, e de levar em conta e respeitar os direitos e a autonomia das crianças para desenvolver suas habilidades individuais de leitura e escrita e para entender o mundo adequadamente.

5. DESEJOS, ASPIRAÇÕES, POSSIBILIDADES E CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS

O que uma criança sabe e é capaz de aprender e desenvolver através da experiência é o que estamos acostumados a pensar quando consideramos crianças pequenas no contexto da educação infantil e o DCMEIII é baseado em torno de uma criança como sujeito histórico, social, cultural e portador de direitos.

Os desejos, aspirações, potenciais e condições de aprendizagem das crianças exigem o reconhecimento delas como agentes de seu próprio desenvolvimento, protagonismo, expectativas, curiosidade e conhecimento único da realidade. No contexto intercultural e indígena, essa lente se amplia: a necessidade das crianças expressarem suas necessidades, comunicarem seus desejos e expressarem seus anseios está profundamente conectada com a dinâmica de suas comunidades: língua, vida, valores e relações com o território.

Assim, os processos de alfabetização, letramento e numeramento na Educação Infantil não devem constituir uma expectativa em relação ao conteúdo escolar, mas experiências relevantes que atendam aos ritmos da infância que correspondem, em princípio, aos interesses, necessidades e capacidades reais das crianças.

Para tanto, é preciso considerar a variabilidade das condições de aprendizagem, haja vista que elas se diferenciarem. Elas são moldadas por características sociais, culturais, linguísticas, emocionais, ambientais e históricas. Essas condições incluem o uso diário da língua materna e da língua falada entre culturas em que a oralidade é o principal meio de transmissão de conhecimento e aprendizagem através da observação, engajamento em experimentação e brincadeira, além do contato direto com a paisagem e os caminhos de vida da comunidade.

Vygotsky (1998) argumentou que o desenvolvimento ocorre através da interação social e, portanto, a aprendizagem é mediada pela cultura. Assim, a educação deve levar em conta as zonas de desenvolvimento proximal, reconhecendo a experiência da criança ou o conhecimento previamente aprendido, habilidades a serem adquiridas e feitas com instrução, e habilidades para realizar sozinha.

No DCMEIII, essa abordagem se liga aos Campos de Experiências, especialmente "O eu, o outro e nós" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação", ao perceber que os contextos de aprendizagem são desenhados em cuidado, pertencimento, fala e aculturação.

Esses contextos são expressos através dos desejos, sonhos, curiosidade, exploração, ludicidade, comunicação, movimento e criatividade. Para essas aspirações, o DCMEIII inclui experiências de vida comunitária no mundo todos os dias: brincar juntos, ouvir histórias antigas contadas pelos mais velhos, brincar com o mundo através de uma variedade de meios, ouvir, cantar, dançar e imitar adultos em seu papel como pessoas, entender os mecanismos através dos quais o mundo funciona, todos fazem parte das experiências cotidianas da própria comunidade.

Nesses ambientes de aprendizagens, o docente cria um bom espaço de aprendizagem ao iniciar com perguntas, narrativas, jogos e expressões do universo das crianças. Nos estágios iniciais de alfabetização e leitura, isso significa que a criança está interessada em se comunicar, se expressar e dar sentido ao que a escrita significa em seu próprio mundo social. Em termos de numeramento, os desejos se relacionam a resolver problemas do dia a dia, contar itens relevantes, comparar quantidades e organizar tempo e espaço.

Preocupações com esses ideais se refletem em sistemas educacionais que respeitam os desejos, metas, capacidades de crescimento e situações de aprendizagem das crianças. Estes devem ser guiados por valores éticos, estéticos, políticos e interculturais. As crianças brincam, como modo predominante de expressão na infância, inteiramente necessário para fazer novos processos de aprendizagem.

É através do brincar que as crianças aprendem sobre si mesmas e crescem com cada nova oportunidade como indivíduo. Kishimoto (2010) afirma que a ludicidade leva ao crescimento cognitivo, social e emocional e permite desenvolver conhecimento cultural. Dentro do DCMEIII, a atividade lúdica integra processos de alfabetização, letramento e numeramento através do:

a) Respeito pelas culturas e línguas maternas:

O respeito pelos princípios de um povo é a base do desenvolvimento cognitivo e da identidade. Como abordagens de alfabetização inicial de leitura, também temos a oralidade, narrativas tradicionais, canções e expressões culturais em diálogo com o Campo de Experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação" (Brasil, 2017).

b) Patrimônio cultural e conhecimento como métodos educacionais:

Devem complementar o conhecimento tradicional com informações educativas, evitando a desarticulação dos processos de aprendizagem. Soares (2004) enfatiza que a

alfabetização, letramento e numeramento não é apenas uma habilidade técnica, mas uma habilidade socialmente construída.

c) Mediação pedagógica, cuidadosa e intencional:

O professor é o mediador, observando de perto as dinâmicas e necessidades das crianças e, além disso, o tempo, espaço e materiais planejados para expandir as oportunidades de aprendizagem das crianças. Essa mediação ocorre através da observação, registro e planejamento pedagógico em linha com as metas de aprendizagem e crescimento.

d) Interconexão com áreas de experiências e metas educacionais:

As experiências são tecidas no DCMEIII, permitindo que os professores façam certas experiências que podem aprimorar as aprendizagens de maneira holística e conectar alfabetização, letramento e numeramento aos Campos de Experiências. Essa formulação garante que a aprendizagem ocorra de maneira abrangente, abordando as circunstâncias e potenciais de uma criança.

Os objetivos de aprendizagem são alcançados quando as intervenções levam em conta a variabilidade cultural, os interesses das crianças e os contextos socioterritoriais. Assim, a escola faz o trabalho de garantir que toda criança tenha o direito de aprender, mas não nega a infância e suas especificidades.

A intencionalidade do cuidar dos desejos e anseios, das metas, potencialidades e condições de aprendizagem das crianças precisam estar posicionados no DCMEIII como uma escuta, conversa e uma apreciação da diferença.

Em termos interculturais e indígenas, isso significa reconhecer as crianças como pertencentes a diferentes povos, territórios e culturas. Práticas pedagógicas baseadas nesses quadros, ao incluir processos de alfabetização, letramento e numeramento se fazem significativos e consistentes no DCMEIII, promovem a integração das crianças e apoiam seu senso de identidade, conhecimento e direitos.

6. LINGUAGEM ORAL E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

6.1 Princípios da linguagem na educação infantil

A comunicação oral e escrita são um dos principais meios de interação entre a criança e os contextos sociais, culturais e simbólicos nos quais estão inseridas. A linguagem pode não ser simplesmente uma coleção de códigos a decifrar, mas sim tornar-se uma prática social dinâmica que vive e respira situada no tempo e na cultura, uma vez que apresenta formas específicas de existência, pensamento, sentimento e visão da realidade.

Para Vygotsky (1998), a linguagem é um aparato através do qual as crianças são capazes de organizar seus pensamentos e dar sentido ao seu mundo, bem como incorporar conhecimentos que foram socialmente desenvolvidos, processos que são inerentemente relacionais às interações sociais. Dentro deste quadro, o DCMEIII posiciona a linguagem como primordial ao desenvolvimento da criança, ligando esferas de experiência com práticas de letramento e numeramento.

Esta abordagem baseia-se na suposição de que desde o nascimento, as crianças são seres ativos em formas complexas de comunicação, e estas envolvem ações, falas, contos, canções, gráficos, símbolos e várias formas de expressões que são encontradas em suas comunidades. Nas culturas indígenas, a oralidade está no cerne da questão, transmitindo conhecimentos ancestrais, histórias de criação e roteiros, modos de convivência, ações produtivas, valores coletivos, como um quadro para a aprendizagem baseada no que é conhecido nos saberes ancestrais (Munduruku, 2017).

A linguagem escrita também pode ser examinada como um sistema de representação cultural, que transcende espaços culturais, tempos e permite o registro, organização e disseminação de informações. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que uma criança não constrói a capacidade de escrever através da mera memorização de letras e sons para a forma escrita, mas forma hipóteses sobre a ação do sistema de escrita a respeito de como ele opera, com base em seus encontros sociais, com textos e aqueles textos que têm um significado.

Este conhecimento é crucial como uma ferramenta para desmistificar visões reducionistas de alfabetização, que a reduzem à decodificação automática de símbolos visuais sem considerar as circunstâncias socioculturais da geração e tradução da linguagem.

A linguagem escrita deve ser conversacional e refletir as formas específicas de produção de conhecimento dos povos indígenas e suas formas de produção de conhecimento,

suas línguas e ritmos de aprendizagem e estruturas sociais. Para o DCMEIII o letramento deve ser feito de forma bilíngue e intercultural. Também afirma o direito da criança de viver sua língua, identidade, seu espírito de orgulho e sua cultura pessoal, concedendo à criança a chance de aprender o português como segunda língua.

Assim, no DCMEIII, a linguagem escrita é concebida ao longo de três dimensões interligadas: como um sistema de representação; como aquisição conceitual; e como prática social. A escrita é um sistema de representação através do qual é possível simbolizar a realidade em sinais gráficos, fazendo conexões entre sons, imagens, mas também significados. Como compreensão, inclui a consciência das regras do sistema operacional e do sistema alfabético ou costumes sociais relativos à escrita ou às funções das formas escritas.

A escrita, como prática social, ocorre em contextos da vida real em que é utilizada: listas, notas, histórias, notas de grupo, calendários, mapas, composições tradicionais gravadas e relatos da comunidade. Note que os sistemas de escrita do mundo estão longe de serem homogêneos. Alguns usam sinais para adicionar a palavras completas, outros fazem sentido de sílabas, e ainda outros, como o sistema alfabético, para converter os fonemas das palavras em letras.

É importante que a criança compreenda esses aspectos diferenciadores para que perceba que a escrita é uma criação de toda a humanidade, histórica, cultural e não qualquer código natural ou universal. Esta compreensão abre portas para uma aprendizagem mais reflexiva, crítica e intencional, como sugerido por Soares (2004), ao considerar a alfabetização como um processo que ocorre juntamente com práticas de letramento.

Assim, a escrita envolve não apenas o desenvolvimento da leitura e escrita, mas também da escrita como conhecimento e habilidade, que vão muito além do simples domínio das ferramentas para ler e escrever. Acredita-se ser muito importante o acesso diário a textos significativos, atividades sociais envolvendo linguagem e a valorização do conhecimento que as crianças podem assumir que vem de seus arredores familiares e comunitários.

Freire (1996) sustenta que conhecer o mundo precede a decodificação da escrita e que o processo de alfabetização é fundamentalmente sobre dominar a capacidade de ver o mundo de uma forma que o transforme. Esta proposição torna-se mais significativa para as crianças ao expressarem suas visões sobre o mundo no centro da conexão com a terra, ciclo natural, coletividade e ancestralidade.

Portanto, o DCMEIII propõe que a abordagem do ensino de línguas na Educação Infantil deve tratar a linguagem como um eixo transversal que compreende interação,

orientação, conhecimento; e dar sentido ao mundo. A criança é considerada ativa no ensino-aprendizagem com conhecimento e o desejo, a crença e a possibilidade, a linguagem através da qual se comunicar e a oportunidade de aprendizagem.

O sistema educacional tem um papel na provisão de ambientes ricos em alfabetização, multilíngues, culturalmente responsivos nos quais oralidade, uso da linguagem, leitura, escrita e matemática se desenvolvem em unidade, respeito e significado.

6.2 Sistema de Escrita, Sistema Alfabético e Conceito de Escrita na Infância

Quando a alfabetização se torna uma questão chave no contexto da educação infantil, precisamos reconhecer que a escrita é uma construção histórica da humanidade, com sistemas existentes ao redor do mundo, que podem espelhar múltiplas modalidades de representação da linguagem.

Essa estrutura encoraja uma pedagogia que vai além dos modelos mecanicistas e que reconhece pedagogias baseadas nos processos cognitivos, culturais e sociais das crianças. A escrita não pode ser simplesmente definida como uma transcrição da fala (Ferreiro, 2011), é um sistema de representação que requer reflexão crítica, interpretação e construção ativa por parte do aprendiz.

De modo geral, os sistemas de escrita podem ser divididos em três classes: aqueles que usam símbolos para representar a palavra inteira (sistemas logográficos), aqueles que usam símbolos para as sílabas (sistemas silábicos) e aqueles que usam símbolos para representar os sons das palavras (sistemas alfabéticos).

Além do exposto, consiste na ideia de que os fonemas, em unidades de linguagem, estão relacionados a uma unidade inteira de som que corresponde a uma série de letras ou ao número de unidades fonêmicas (grafemas), o que é comum na língua portuguesa, assim como em outras línguas indígenas e algumas línguas em processo de padronização ortográfica para equivalência fonética e, portanto, exige que a criança adquira o conhecimento sobre a conexão entre fonemas e grafemas correspondentes, que as palavras se desdobrem nas pequenas unidades sonoras que as representam.

No entanto, a leitura de como o sistema alfabético funciona não é instantânea ou linear. Em suas interações com textos, com outras crianças e com adultos mais experientes, a criança faz suposições sobre a escrita de forma incremental. A compreensão da escrita, como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), varia ao longo de um processo, com a criança elaborando sobre o propósito da escrita. Suas explicações se desenvolvem quando usam

imagens em representações gráficas do significado antes de estabelecer a relação entre letras e fonemas.

De fato, todo esse processo mostra que a alfabetização tem mais um componente conceitual, não apenas técnico. Esse processo de elaboração conceitual da escrita adquire características peculiares no contexto indígena e intercultural, especialmente considerando que muitas crianças têm sua língua materna como referência linguística inicial em sua cultura oral. Por essas razões, a escrita emerge assim como um novo método para documentar e disseminar conhecimento que historicamente flui por meio de palavras orais, canções, gestos do corpo, histórias e rituais.

Portanto, quando começamos a introduzir a oralidade, isso deve ser feita com cuidado, levando em consideração se é o momento certo para a criança que está sendo introduzida, bem como os valores da comunidade, o que evitará que o escritor se torne um substituto da oralidade, mas sim, um parceiro na continuidade da sobrevivência de uma língua e seu fortalecimento (Maher, 2007).

Para o DCMEIII a alfabetização passa a ser um reflexo das experiências e vivências da criança durante a Educação Infantil. Em vez disso, visa criar condições para que a criança experimente práticas sociais significativas de leitura e escrita que sejam autênticas, nuançadas e culturalmente ressonantes, envolvendo-se com textos genuínos e contextualmente relevantes. Por exemplo, isso pode envolver a leitura de narrativas tradicionais da comunidade em língua materna, relatos coletivos de eventos cotidianos, a listagem de itens usados em atividades comunitárias, calendários agrícolas e mapas da área e as transcrições de canções tradicionais com a ajuda do educador.

O papel principal que a oralização desempenha nas escolas, especialmente para as línguas indígenas, exige que todas essas escolas entendam que a fala é o alicerce da alfabetização. A oralidade não pode ser considerada uma fase inferior à escrita, pelo contrário, constitui um modo elaborado de construção de significado, que inclui memória, argumentação, escuta ativa, concordância e geração de conhecimento compartilhado.

Vygotsky (1998) observa, no entanto, que a linguagem falada funciona como o mediador primário do desenvolvimento cognitivo. Portanto, dentro dessas considerações, círculos de conversa, relatos orais, canções, jogos de palavras e contação de histórias devem ser o foco do currículo da Educação Infantil. Em relação a alfabetização, o DCMEIII a considera como ação promotora das práticas sociais para leitura e escrita. Ambas esão

inextricavelmente ligadas e devem se desenvolver de forma articuladas no cotidiano educativo.

No entanto, nas regiões indígenas e de fronteira, essa integração ganha elementos sutis adicionais, incluindo educação bilíngue ou multilíngue, línguas indígenas como ferramentas de ensino e práticas culturais locais como meios legítimos da alfabetização. Isso significa que adquirir a linguagem escrita deve ser visto como um desenvolvimento que surge da experiência com uma variedade de línguas diferentes e domínios da vida.

A investigação de traços, sons e formas permite que a criança interaja com gráficos ao ouvir, falar, refletir e imaginar, eles fortalecem seu repertório linguístico. O engajamento com espaços, tempos, quantidades, relações e transformações fornece conceitos chave para a matemática e ao viver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, eles reforçam sua identidade e autonomia como agente de linguagem.

Portanto, o DCMEIII propõe que as abordagens pedagógicas sejam centradas na criança, que abracem a abrace como mestre da aprendizagem da alfabetização e do desenvolvimento do letramento, porque a alfabetização é um processo que envolve a formulação de hipóteses e o engajamento com o mundo, honrando múltiplos modos de expressão e conhecimento cultural. Nesse contexto, a escrita deixa de constituir um fim em si mesma, para se tornar um instrumento para ampliar a forma como a criança enxerga o mundo, promover a autoidentidade cultural e o engajamento consciente e crítico em atividades sociais.

6.3 Alfabetização e Letramento: Inserção da Criança no Mundo da Escrita, da Oralidade e do Numeramento

De maneira geral, a inserção da escrita, oralidade e o numeramento são mais do que a habilidades técnicas do leitor com o sistema alfabético, que ajudam a criança a entrar no mundo da escrita. Este processo, em nível social e cultural, é reconhecido como espaço onde a criança desenvolve uma consciência dos papéis multifacetados, significativo e de relevância da linguagem escrita na vida cotidiana.

Nesse sentido, o desenvolvimento da alfabetização e do letramento não devem ser tratados como uma ou duas etapas distintas, mas são estágios inter-relacionados que emergem do cotidiano, integrados com sua relação com as experiências da criança e a cultura em que ocorrem (Soares, 2004).

No DCMEIII, definimos alfabetização como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, como o mecanismo de inserção da criança em práticas sociais conectadas à

leitura e escrita. Isso mina ideias simplistas que retratam a alfabetização apenas em termos de identificação de letras e sílabas, e em vez disso destaca o uso prático real da linguagem em contextos cotidianos. Este método, especialmente importante para crianças indígenas e crianças de contextos de fronteira intercultural, reconhece essa necessidade, pois a escrita deve ser um diálogo com a oralidade, com o conhecimento tradicional e com as respectivas formas de organização social e cultural de cada etnia.

Este processo tem a mesma raiz para a oralidade que desempenham ao dar sentido a ela. Para os povos indígenas, a transmissão verbal transmite memória, conhecimento, espiritualidade e um senso compartilhado de identidade do grupo. A vida cultural é organizada através dos saberes ancestrais através de histórias, lendas, canções, ensinamentos dos anciãos, histórias de origem e contação de histórias diárias. Quando a criança entra na escola, ele já possui um amplo repertório oral que deve ser uma base muito boa para o avanço da alfabetização.

Para Kleiman (2005), o desenvolvimento da alfabetização ocorre dentro de práticas sociais e inclui o uso da linguagem através de atividades formais de leitura e escrita. A instituição de Educação Infantil deve trabalhar em direção a contextos pedagógicos que inter-relacionem oralidade, escrita e habilidades numéricas de forma eficaz. Tal prática pode incluir círculos de conversa, contação de histórias na língua materna e em português, diários de experiências coletivas, narrativas comunitárias, histórias de vida comunitária ou canções tradicionais, entre outras atividades comunitárias com a mediação do educador, para apoiar o desenvolvimento da alfabetização de forma que a oralidade não seja desconsiderada por todas as outras práticas.

A linguagem, como argumenta Vygotsky (1998), serve como mediadora do pensamento, e é através das interações sociais que a criança promove o crescimento cognitivo e simbólico. O numeramento deve ser visto, por sua vez, como uma prática social, não apenas como a absorção de números e operações. Desde a infância, as crianças aprendem a visualizar suas famílias fazendo matemática diária, desde contar sementes até distribuir alimentos para outras crianças, rastrear tempos em ritmos naturais, fases lunares, movimentar-se pelas comunidades, os movimentos de suas comunidades, quantidades que se relacionam com cultivo e colheita. Essas experiências servem como um espaço valioso no qual o exercício do raciocínio matemático é enraizado e validado pelo sistema escolar (D'Ambrosio, 2005).

Ao integrar alfabetização, letramento e numeramento o DCMEIII incentiva que a prática pedagógica do ouvir, falar, pensar e imaginar, a criança expande seu vocabulário

falando cuidadosamente sobre as coisas e ouvindo atentamente, investigam. Esses domínios não são divididos de maneira disjunta, mas estão continuamente entrelaçados na experiência da criança. A criança que descobre a escrita leva em conta o bilinguismo ou multilinguismo que caracteriza essas comunidades no momento da entrada no mundo da escrita, onde a linguagem se torna o "lugar" de alguém.

A língua materna é integral na transmissão de conhecimento, amor e identidade, por definição, entendê-la é vital para que os estágios mais iniciais da alfabetização envolvam, entre outras coisas, o reconhecimento de que a criança é a falante competente de sua língua. Em termos de perspectiva de desenvolvimento da alfabetização no DCMEIII, a alfabetização implica dar à criança uma experiência significativa através da linguagem escrita, oral e matemática que também esteja desprovida de instrução formal que não seja adequada para uso na Educação Infantil, enquanto cria o contexto para um ambiente de aprendizagem duradouro.

Visa garantir que a criança perceba a escrita como uma atividade social, entenda seu significado simbólico e cultural e acredite que é um agente, capaz de dar significado registrando suas experiências. Ao final do processo, a criança não apenas cresce linguisticamente, matematicamente e socialmente, mas sua identidade, agência e envolvimento na sociedade e na escola são fortalecidos. A alfabetização e letramento, tornam-se práticas emancipadoras e de valorização cultural para desenvolver uma educação verdadeiramente intercultural, indígena e decolonial.

6.4 Abordagens de Alfabetização, Letramento e Numeramento na Educação Infantil Intercultural e Indígena

As abordagens pedagógicas para alfabetização, letramento e numeramento orientadas pelo DCMEIII devem ser fundamentalmente informadas pelas experiências culturais, sociais e emocionais das crianças. Além de metodologias prontamente preparadas ou sequências didáticas padronizadas, o documento curricular coloca as experiências das crianças como eixo fundamental para o processo de trabalho educativo.

Em contextos indígenas, interculturais e de fronteira, essa diretriz assume um significado ainda mais vigoroso, pois os bens culturais da comunidade sustentam o desenvolvimento psíquico, social, emocional e cognitivo da criança. O desenvolvimento infantil ocorre por meio de um processo integrado. Uma criança aprende através do corpo, comunicação, emoções, interações sociais e conexões com o ambiente.

Wallon (2007) sugere que há um sistema inseparável de emoção, movimento e cognição envolvido na construção do conhecimento. Consequentemente, métodos educacionais que são culturalmente irrelevantes para uma criança tendem a fragmentar o processo, enquanto programas baseados no conhecimento comunitário nutrem uma aprendizagem significativa.

Bens culturais, como narrativas tradicionais, canções, mitos, rituais, festejos, artesanato e práticas de plantio, pesca e caça funcionam no campo da alfabetização e letramento como textos dinâmicos. Esses componentes dão à criança chances reais de ouvir, falar, interpretar e registrar, conectando assim a palavra escrita à prática social.

Segundo Freire (1996), a interpretação do mundo precede a interpretação da palavra, portanto, a alfabetização é criada a partir das experiências de vida da criança se for para aprofundar percepções críticas da realidade. A língua materna é imperativa do ponto de vista psicológico e intelectual nos primeiros anos em instituições educacionais indígenas como uma ferramenta de educação infantil para apoiar a psicodinâmica da criança.

Ela forma a base para o pensamento, comunica emoções e reforça valores ancestrais. Ao reconhecer esse papel, o professor cria oportunidades para que a criança comece a ler mais alinhada com sua própria identidade na escrita sem ser dilacerada. A inserção da língua portuguesa, aqui, deve ser realizada de forma complementar, em linha com o bilinguismo e com a promoção da alfabetização intercultural (Maher, 2007).

As metodologias de numeramento aplicam o mesmo raciocínio. A matemática não é uma exceção de qualquer cultura, nem conhecimento universal. As percepções de quantidade, medida, tempo e espaço são expressas nas vidas cotidianas das comunidades indígenas na distribuição de alimentos, disposição da vegetação, registro de sementes, reconhecimento de ciclos naturais e orientação espacial costumeira.

D’Ambrosio (2005) destaca que essas práticas são cruciais para a compreensão da educação matemática, que respeita a variabilidade cultural e promove a justiça cognitiva. A ligação dessas práticas aos Campos de Experiência do DCMEIII demonstra o ensino como um processo amplo. No que constitui “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a aprendizagem da numeramento envolve o reconhecimento de tais fenômenos reais, medindo o tempo através do uso do ciclo solar de um lado e do ciclo lunar do outro, bem como a comparação de volumes em atividades da vida real.

No campo “Traços, sons, cores e formas”, a criança experimenta tanto desenhos, símbolos e visuais que estão antes e paralelamente à escrita tradicional. Na amplitude de

"Escuta, fala, pensamento e imaginação", a oralidade apoia o desenvolvimento do pensamento narrativo e argumentativo. As práticas descritas afetam diretamente o desenvolvimento emocional.

A autoestima da criança, o senso de pertencimento e a identidade cultural pela associação com o objeto do conhecimento. O processo de formação da autoidentidade na infância está relacionado à aceitação social e cultural do indivíduo. Assim é que uma educação baseada na cultura favorece a harmonia emocional e o desenvolvimento positivo da criança.

Durante a apreciação social, o letramento incentiva a cooperação, a comunicação intergeracional e o reconhecimento da diversidade. Incluir anciãos, famílias e líderes comunitários no dia escolar enriquece as experiências das crianças e fortalece a escola como um órgão de continuidade cultural para as gerações.

Esses atos se relacionam diretamente com áreas do "O eu, o outro e nós", nas quais a criança desenvolve valores de convivência, respeito e solidariedade. Assim, ensinar alfabetização, letramento e numeramento proporciona boas condições para que as crianças em todas as quatro dimensões absorvam a língua falada. Trata-se também de proporcionar oportunidades ricas e culturalmente responsivas que apoiem e aprimorem o desenvolvimento geral da criança e a compreensão do conhecimento dos povos indígenas e comunidades de fronteira.

Incorporado a esses programas, o DCMEIII reafirma o reconhecimento da diversidade, a equidade e considera a escola como um espaço de diálogo de diferentes saberes, aprimora a alfabetização, letramento e numeramento como direitos das crianças quanto como meios para emancipação social e cultural. Para tanto, organizamos os quadros dos campos de experiencias com foco nas práticas de alfabetização, letramento e numeramento a seguir.

Quadro 01: Campo de Experiência Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*

Elementos	Descrição
Contribuição para alfabetização e letramento	Ampliação da oralidade, da escuta atenta, da narrativa, da memória e da organização do pensamento, fundamentais para a compreensão do sistema de escrita.
Práticas pedagógicas	Roda de conversa, contação de histórias tradicionais, narrativas de anciãos, cantos, rezas, parlendas, relatos de experiências cotidianas.
Numeramento	Uso da oralidade para contagem, marcação de tempo (antes/depois), sequências narrativas, quantificação em histórias e cantos.
Ênfase intercultural	Valorização das narrativas próprias de cada povo, uso da língua materna como

Elementos	Descrição
	língua de pensamento e expressão.
Papel do professor	Mediador cultural, narrador, escutador sensível, incentivador do uso da língua materna e do diálogo entre línguas.

Quadro 02: Campo de Experiência Corpo, Gesto e Movimento *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*

Elementos	Descrição
Contribuição para Alfabetização e Letramento	As experiências corporais favorecem o desenvolvimento da oralidade, da escuta, da ampliação do vocabulário e da construção de sentidos. Por meio de gestos, movimentos, jogos, danças, cantos e brincadeiras tradicionais, as crianças narram, imitam, comunicam-se e atribuem significado às ações. Articulação da linguagem oral, registros gráficos iniciais, símbolos culturais e marcas corporais, sem antecipação de práticas formais de leitura e escrita.
Práticas Pedagógicas	Brincadeiras corporais tradicionais; jogos de imitação de animais, atividades da roça, pesca e caça simbólica; danças circulares, rituais e cantadas; percursos motores; brincadeiras rítmicas com palmas e passos; dramatizações do cotidiano comunitário; registros gráficos dos movimentos vivenciados (desenhos, grafismos, marcas no chão, pinturas corporais simbólicas).
Numeramento	O numeramento é desenvolvido por meio da contagem de movimentos, passos, participantes das brincadeiras, tempos de duração das atividades, sequências rítmicas, comparação de forças, tamanhos e distâncias. As crianças constroem noções de espaço (perto/longe, dentro/fora, frente/trás), tempo (rápido/lento, antes/depois) e quantidade, respeitando os modos tradicionais de medir, contar e organizar o espaço e o tempo.
Ênfase Intercultural	As práticas corporais dialogam com saberes tradicionais, rituais, jogos, danças e atividades produtivas, fortalecendo a identidade, o pertencimento e a transmissão intergeracional de conhecimentos. A língua materna e as línguas de contato são utilizadas como mediadoras das interações e aprendizagens.
Papel do Professor	O professor atua como mediador cultural e observador sensível das expressões corporais das crianças. Organiza ambientes seguros e desafiadores, nomear ações e movimentos, ampliar o repertório linguístico e matemático, propor situações significativas de exploração corporal, respeitar os tempos individuais e coletivos e articular as vivências às culturas locais, às famílias e aos demais Campos de Experiência do DCMEIII.

Quadro 03: Campo de Experiência Traços, Sons, Cores e Formas *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*

Elementos	Descrição
Contribuição para Alfabetização e Letramento	Desenvolvimento da percepção visual, sonora e motora, base para consciência fonológica e gráfica.
Práticas pedagógicas	Desenhos com grafismos indígenas, pintura com tintas naturais, modelagem com argila, cantos rítmicos, produção de símbolos.
Numeramento	Comparação de formas, tamanhos, padrões, ritmos, sequências e simetrias.
Ênfase intercultural	Grafismos tradicionais, músicas e danças como sistemas simbólicos próprios.
Papel do professor	Propor experiências estéticas significativas, respeitando os símbolos culturais do povo.

Quadro 04: Campo de Experiência Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*

Elementos	Descrição
Contribuição para Alfabetização e Letramento	Construção de noções de quantidade, medida, tempo, comparação e registro.
Práticas pedagógicas	Contagem de sementes, pesca simbólica, medição com o corpo, observação do ciclo da lua, da roça, da chuva e da estiagem.
Numeramento	Registros orais, desenhos, marcas gráficas, uso funcional de números em contextos reais.
Ênfase intercultural	Tempo ecológico, calendário cultural, modos próprios de medir e contar.
Papel do professor	Valorizar saberes matemáticos tradicionais e articulá-los ao conhecimento escolar.

Quadro 05: Campo de Experiência Eu, o Outro e Nós *(com foco em alfabetização, letramento e numeramento)*

Elementos	Descrição
Contribuição para Alfabetização e Letramento	Produção de sentido, identidade, pertencimento e função social da linguagem.
Práticas pedagógicas	Histórias de vida, nome próprio, parentesco, narrativas familiares, organização coletiva da rotina.
Numeramento	Organização de grupos, turnos, quantidades de pessoas, registros simples.
Ênfase intercultural	Centralidade da comunidade, do coletivo e das relações intergeracionais.
Papel do professor	Fortalecer vínculos, identidade cultural e respeito mútuo.

6.5 Práticas Culturais, Decoloniais e de Resistência: Alfabetização, Práticas de Letramento e Numeramento

De maneira geral, o DCMEIII estabelece um compromisso em enquadrar os processos de alfabetização, letramento e numeramento com práticas sociais e culturais que são também parte integrante das identidades, línguas e vidas das crianças e suas comunidades. Sob esse ponto de vista, a alfabetização vai além do mero ensino de códigos e, em vez disso, significa uma recuperação da linguagem como instrumento de integração social, afirmação de identidade e compreensão.

Um dos desafios mais significativos à abordagem tradicional de alfabetização, que se concentra apenas na decodificação do sistema alfabético, tem se mostrado insuficiente para abordar os diversos padrões de vida, estilos de vida e realidades das infâncias. A alfabetização e as práticas de letramento devem ser distinguidas como processo, conforme mencionado por Soares (2020), Kleiman (2005), porque não podem ser desmembradas.

Nesse sentido, as práticas de letramento são enquadradas como práticas de resistência cultural e decolonial. Através da valorização das línguas maternas, culturas orais, histórias indígenas, gêneros orais tradicionais, narrativas ancestrais e história comunitária tradicional, a instituição promove a preservação e revitalização linguística. Ao fazer isso, Walsh (2009) aponta a necessidade de uma interculturalidade crítica para não apenas reconhecer a diversidade, mas também afetar mudanças nas relações de poder, especialmente no contexto educacional.

Por essa razão, alfabetização, letramento e numeramento se posicionam como um ato político de resistência a práticas históricas de silenciamento e negação cultural da língua. Este paradigma coloca a oralidade na vanguarda. Ao contrário da lógica educacional ocidental, onde a escrita substitui a fala oral, as culturas indígenas veem a palavra falada como a base para o conhecimento. A transmissão de conhecimento através de contação de histórias, canções, orações, orientações e histórias são formas válidas de transmitir conhecimento.

Segundo Vygotsky (1998), a linguagem é uma espécie de mediador do pensamento que facilita a oralidade na língua materna que, se efetivamente enfatizada, a própria oralidade enriquece o desenvolvimento do conhecimento e ajuda a promover o uso da linguagem escrita de uma maneira maior e mais significativa com respeito pela língua.

Em relação ao numeramento, a interculturalidade argumenta contra uma matemática monolítica e uniforme. O trabalho matemático realizado pelas comunidades já mencionando anteriormente como: contagem de sementes; distribuição de alimentos; contagem do tempo com o ciclo natural; e a ordenação do espaço entre dois espaços, constitui conhecimento válido.

O DCMEIII reconhece que a prática do numeramento é uma atividade social que está profundamente implicada na vida diária das crianças e nas demandas efetivas de sua comunidade. Esses paradigmas são configurados assim, como os eixos básicos do documento. Ou seja, a oralidade, a linguagem, a memória e a capacidade imaginativa ao longo do tempo, através do grafismo, trançado, pinturas corporais, artes visuais, símbolos culturais que estão antes e interagem com a escrita. As práticas de numeramento são o resultado de interações com a natureza, o espaço e os ritmos da vida comunitária.

A alfabetização, as práticas de letramento e o numeramento, vistos dessa perspectiva, não são mais enquadrados como fases separadas ou primárias para a Educação Infantil. São processos contínuos que estão inter-relacionados com toda a vida humana da criança pequena

e a criação de uma educação focada na justiça social, diversidade cultural e apoio às comunidades indígenas e de fronteira.

Este é um DCMEIII unificado que reafirma seu compromisso com a Educação Infantil, que reconhece a diversidade do contexto infantil, valoriza as línguas maternas e promove práticas pedagógicas decoloniais, que formarão aquelas crianças que são críticas, que reconhecem a trajetória e os protagonistas que seguem seus processos de aprendizagem, e que estarão posicionadas para promover uma sociedade diversa.

6.6 Implicações do espaço intercultural e territorial

A interculturalidade transcende a mera coexistência de muitos povos na mesma área: é um espaço de diálogo, respeito e apreciação em nível cultural e social entre o conhecimento indígena e as culturas indígenas e de fronteira. Como aponta Candau (2012), as práticas interculturais promovem relações de ensino e aprendizagem mais equitativas e inclusivas ao reconhecer os diversos métodos de aprendizagem e ensino.

Magda Soares (2004) descreve a alfabetização como uma prática social contextualizada. No DCMEIII, a implicação aqui é que a leitura, a escrita e os números devem surgir de contextos reais: anotações de narrativas orais, listas de alimentos, registro de tempos, rituais e contagem de elementos do cotidiano.

6.7 Ludicidade como componente chave da descoberta do conhecimento

A atividade lúdica de todos os tipos, em formas clássicas e modernas, são os modos primários de aprendizagem. Kishimoto (2010) argumenta que brincar ajuda os domínios cognitivo, social e emocional a trabalharem juntos, o que o torna pertinente em qualquer modelo pedagógico que respeite o espírito humano.

Nesse contexto, o professor desempenha uma mediação intercultural, dialogando as ações pedagógicas atentas e contextualizadas, promovendo experiências que são dialógicas com os campos de experiência. As práticas educacionais na Educação Infantil Indígena e Intercultural de Fronteira precisam estar diretamente relacionadas às experiências:

• Identidade pessoal, Alteridade e Coletividade, para fortalecer identidades de pessoas indígenas, pertencer a comunidades, considerar a diversidade cultural.

• Escuta, fala, raciocínio e criatividade: da oralidade, histórias tradicionais e línguas maternas;

• Gestos, movimentos e elementos corporais: atividades lúdicas tradicionais.

• Características, sons, tons e contornos: a produção artística da cultura local.

• Lugares, tempos, tamanhos, compromissos, mudanças: cíclicos nas formas de contar e nas formas de vida comunitária.

Para criar métodos de educação que respeitem as aspirações, capacidades e contextos de aprendizagem das crianças indígenas e das culturas de fronteira, a Educação Infantil deve reconhecer a primeira infância como um cenário para identificá-las como seres humanos, promover a justiça social e respeitar o conhecimento tradicional.

O DCMEIII alfabetização, letramento e numeramento são processos inter-relacionados, interculturais e contextuais que devem ser considerados para que as crianças tenham o direito de aprender sem perder sua língua, cultura, história e senso de pertencimento à sua comunidade.

7. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO, LERAMENTO E NUMERAMENTOS NOS CONTEXTOS INTERCULTURAIS, INDIGENAS E DE FRONTEIRA

O DCMEIII ratifica que o processo sistemático de alfabetização que começa aos 6 anos deve ser realizado de forma bilíngue e intercultural através das línguas maternas, em articulação com os campos de experiências. Com base em informações da UNESCO (2016), a alfabetização na língua materna auxilia na evolução cognitiva e emocional, facilitando o aprendizado futuro em outras línguas. Existem desafios para o processo de alfabetização, mas eles não devem ser considerados como questões de falha individual, mas em seu respeito pela língua, pelo território e pelas práticas culturais dos povos. Assim, a promoção da alfabetização é resistência, uma afirmação de identidade e a afirmação dos direitos linguísticos.

O DCMEIII fala de uma forma de alfabetização que é intercultural, indígena e decolonial, onde o ato de ler, escrever, contar e registrar são entendidos como experiências vivas que não podem ser desvinculadas da cultura, terra, oralidade, identidade dos povos. Ele organiza metodologias de ensino que levam em consideração a singularidade dos grupos étnicos de Uiramutã.

As crianças são criadas forma que estão imersas na terra, no ambiente natural e na vida comunitária. As infâncias da região do Uiramutã são tecidas em uma relação indivisível com as serras, florestas, rios, campos e caminhos que ligam uma comunidade a outra. As crianças crescem ouvindo, observando de perto e participando das atividades diárias, por assim dizer, para desenvolver seu próprio conhecimento, que cresce a partir da experiência vivida e compartilhada.

O conhecimento é primeiramente obtido através da oralidade. As crianças ouvem canções tradicionais, cantos, rituais, histórias de origem transmitidas pelos mais velhos e histórias populares sobre o mundo, a natureza e a vida coletiva. Elas assistem cenas do dia a dia comunitário, seguem padrões de pesca, agricultura, transporte com jamaxim e trabalho em grupo. Elas absorvem conhecimento ao testemunhar os mais experientes a carregar, cultivar, pescar, cuidar da terra, tecendo assim uma conexão viva entre corpo, paisagem, terra e conhecimento.

As línguas maternas representam o ponto focal da vida comunitária, o meio primário de comunicação, geração de pensamento, circulação de conhecimento, estabelecimento de identidade. A língua materna é a força organizadora da vida social, espiritual e territorial. Portanto, a alfabetização deve começar com a oralidade cotidiana, canções tradicionais -

areruia, ximidim, parichara, histórias de origem, trabalho no campo, trabalho de pesca, observação dos ritmos naturais, rituais, movimentos comunitários, tarefas coletivas e eventos culturais.

A apropriação da linguagem escrita se desenrola lenta e atentamente com respeito ao tempo da infância indígena e sem violar a centralidade da oralidade. O ato de escrever não é um deslocamento da fala ou um substituto para a fala, mas uma história documental e uma ferramenta para a afirmação da identidade, bem como para o desafio cultural. Escrever aqui é sobre a preservação de histórias, a conservação do conhecimento, a retenção da língua e a afirmação da existência de um povo no tempo e na terra.

7.1 Práticas educacionais Ingarikó: princípios metodológicos

Os princípios que moldam as práticas educacionais planejadas para as crianças Ingarikó são:

*A língua Ingarikó como o meio para a educação: A primeira e principal língua de instrução formal, bem como educação e aprendizado;

*Alfabetização que não é separada, formada a partir de experiências autênticas, contextualmente embutidas e culturalmente conectadas;

*Escrita ligada a nomes, desenhos tradicionais, narrativas orais, canções, referências culturais e território;

*Contagem sobre rituais de compartilhamento, movimentos, ciclos evolutivos e trabalho coletivo.

Dentro dos parâmetros do DCMEIII, as atividades de alfabetização das crianças Ingarikó devem se concentrar principalmente na língua Ingarikó, fazendo tanto da oralidade quanto do tempo de escuta. A escrita é articulada, como uma forma de preservação da memória coletiva, através da apresentação de nomes, dos símbolos culturais, das ilustrações, das listas, do areruia, das marcas gráficas – grafismos, trançados e dos registros, que são usados em conversa direta com a vida comunitária.

O numeramento está entrelaçado no cotidiano: contar sementes, dividir alimentos, medir distâncias na caminhada, pesar, combinar tamanhos de produtos agrícolas e produtos de pesca, no ato de trançar cestarias. Eles também estão diretamente relacionados ao campo de experiência ou ao conhecimento que são espaços, tempos, quantidades, relações e transformações para garantir que o aprendizado esteja enraizado no mundo e seja significativo.

Entre as crianças Ingarikó, as esperanças para o futuro residem na comunidade, na língua e na cultura oral. Transmitir conhecimento, contos, canções e cultura é passar pela fala na língua materna. Desde tenra idade, o ensino de uma língua é a maneira de fortalecer a identidade, a memória coletiva e o aspecto contínuo da cultura do nosso povo.

Nesse contexto, a oralidade ocupa um lugar central no processo de alfabetização. Contar histórias de anciãos, incluindo temas como natureza, comida, animais, plantas medicinais, utensílios do dia a dia, conhecimento tradicional etc., pode ser o início de práticas pedagógicas. Essas práticas dão origem a atividades de numeramento que ensinam contagem, divisão, medição e organização do tempo, particularmente em atividades como colheita, coleta e preparação de alimentos com base nos ritmos de caminhar, descansar e vida comunitária.

Ensinamentos respeitosos são aqueles que reconhecem a idade de uma criança que cresceu Ingarikó enquanto mantém a antiga brincadeira, apreciação pela coaprendizagem e pelas práticas mediadoras ativas do sistema pedagógico. Essas ações estão correlacionadas à cultura, língua e território e constituem alfabetização e numeramento fundamentados em práticas culturais e territoriais.

Para que a alfabetização na Educação Infantil Ingarikó funcione, deve considerar a língua materna como fundamental para a identidade, organização social e relações com a terra. A oralidade é muito importante nisso a partir das histórias de origem, mitos das serras, das aves, rios, caça, agricultura, estações chuvosas e ritmos naturais que são transmitidos.

O DCMEIII estipula que o desenvolvimento da alfabetização deve ser lento, contínuo e seguir o tempo histórico da infância Ingarikó para estabelecer uma harmonia entre escola e comunidade. Estratégias eficazes devem começar com habilidades de escuta ativa, contação de histórias tradicionais, canções, rituais, jogos corporais e observação de rotinas e práticas do dia a dia. A incorporação da escrita na língua Ingarikó é um ato de consolidação cultural e política, que permite o registro, preservação e circulação de informações entre gerações e entre povos.

A introdução da escrita em português ocorre em um processo posterior e contextualizado, que não sobrepõe ou dilui a língua materna. Em contrapartida, a alfabetização matemática depende das práticas sociais da comunidade e práticas relacionadas à agricultura, coleta, pesca, compartilhamento de alimentos e organização do tempo coletivo.

Portanto, para termos crianças Ingarikó alfabetizadas significa ajudá-las a entender o mundo das montanhas, da floresta e da comunidade, e ver como se expressam a partir da

oralidade, escrita, matemática e cultura. Para o povo Ingarikó, a alfabetização é um exercício contínuo de valorização da língua, identidade e memória coletiva, que são centrais para sua forma de vida.

Nesses ambientes de aprendizagens, as crianças aprendem observando a natureza, ouvindo os anciãos e por meio de histórias orais, junto com as canções tradicionais que será ensinada, bem como pelos caminhos que percorrem desde tenra idade. O léxico Ingarikó, como a principal língua de desenvolvimento em termos de pensamento, terminologia e conhecimento de tempo, espaço e fenômenos naturais, é encontrado.

O ensino de leitura e escrita não precisa envolver a importação de insumos descontextualizados, mas sim sobre a inculcação gradual da palavra escrita, em sintonia com a oralidade e a cosmologia. Para as crianças Ingarikó, no entanto, essa referência precisa ser considerada dentro do contexto cultural e dos tempos da infância, que prioriza a escuta, o silêncio, a observação e o aprendizado experiencial.

Os primeiros anos linguísticos e cognitivos são de 0 a 3 anos, durante os quais as crianças formam uma base linguística e cognitiva envolvendo os pais, irmãos e adultos mais velhos de maneira semelhante. Entre 4 e 5 anos, a participação social se intensifica. Constrói-se a oralidade, a memória e a atenção, que são as bases para os processos posteriores de alfabetização.

Por volta dos seis anos de idade, o processo sistemático de alfabetização deve ocorrer de forma bilíngue e intercultural, tendo a língua Ingarikó como o principal eixo de estudo, descrito no organizador curricular do DCMEIII. Os desafios do processo de alfabetização não são sobre falhas individuais, mas como coisas que precisam de respeito à língua, à terra e às práticas culturais dos Ingarikó.

O numeramento vem de práticas de transporte como jamaxim, contagem de sementes, acompanhamento do tempo de caminhada, ritual e organização da vida comunitária. As ênfases metodológicas estão fundamentadas na presença da língua Ingarikó como a língua principal da Educação Infantil, registro baseado em gráficos e marcas culturais, e numeramento ligado ao corpo, território e natureza.

Quadro 06: Campo de Experiência no Contexto Intercultural
(com foco na faixa etária Ingarikó)

Faixa Etária	Campos de Experiência	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
BEBÊS (0 a 1 ano)	**• Escuta, Fala,**	Vivenciar a língua Ingarikó por	Reage a cantos, falas e entonações

Faixa Etária	Campos de Experiência	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
	Pensamento e Imaginação • Corpo, Gestos e Movimentos	meio da escuta, do afeto e da interação corporal.	da língua Ingarikó; reconhece vozes familiares.
		Explorar sons, ritmos e movimentos presentes nos cantos e falas tradicionais.	Demonstra atenção a cantos rituais; balbucia; movimenta o corpo ao ouvir a língua.
		Construir vínculos por meio da oralidade e do cuidado.	Responde a interações verbais com expressões faciais, gestos e vocalizações.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	**• Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação • Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**	Ampliar o repertório oral na língua Ingarikó em situações do cotidiano.	Nomeia pessoas, objetos e elementos da natureza em Ingarikó.
		Participar de brincadeiras cantadas e jogos orais tradicionais.	Repete palavras, refrões e expressões culturais em contextos de brincadeira.
		Explorar noções iniciais de quantidade e tempo nas práticas comunitárias.	Conta oralmente sementes, objetos ou pessoas com apoio do adulto; reconhece momentos da rotina.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	**• Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação • Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações**	Utilizar a língua Ingarikó para narrar experiências, histórias e vivências culturais.	Relata fatos da vida comunitária com sequência lógica, utilizando vocabulário da língua.
		Reconhecer a escrita como forma de registro da memória do povo.	Identifica o próprio nome; reconhece símbolos gráficos associados à cultura e à comunidade.
		Ampliar o numeramento a partir das práticas da roça, pesca e deslocamentos.	Compara quantidades, pesos e distâncias em situações reais do cotidiano comunitário.

7.2 Práticas educacionais Macuxi: princípios metodológicos

Para o povo Macuxi, viver a infância é uma prática coletiva, definida pela oralidade afetiva, histórias tradicionais, canções, jogos em grupo e eventos familiares e comunitários do dia a dia. Sendo uma língua central para a formação da identidade e a estruturação das relações sociais, a língua Macuxi é a língua da formação identitária, e orientadora das relações sociais, que deve reconhecer e valorizar essa língua como parte do que usamos para ensinar, interagir e produzir conhecimento desde a educação infantil.

A escrita é apresentada à medida que expande o que a vida cultural significava naqueles tempos anteriores, e não apenas como uma interrupção, mas um complemento à sua cultura. E a numeracia se desenvolve através da contagem verbal em brincadeiras lúdicas, estruturando o tempo na vida cotidiana, resolvendo problemas simples e práticas sociais e culturais comunitárias. A alfabetização, aprendizagem e numeramento dentro da comunidade Macuxi são alcançadas através da interação de festivais tradicionais, canções, narrativas orais e certos modos de organização dentro da comunidade.

A escrita trabalha para documentar a memória coletiva por escrito, e o numeramento, por exemplo, vem da troca, pesca, agricultura, distribuição de alimentos, organização do tempo comunitário e assim por diante. A educação infantil Macuxi também precisa se concentrar na prevalência do bilinguismo e no deslocamento das crianças de um contexto da comunidade, a cidade, a fronteira e o uso da língua nas práticas linguísticas.

A língua Macuxi é configurada para servir como uma estrutura de identidade, pertencimento e memória, e tem a responsabilidade de ser considerada pela pedagogia do primeiro dia da criança até a língua de instrução, na medida em que opera com a língua portuguesa como língua de ensino em interação social significativa.

O DCMEIII identifica que as crianças Macuxi aprendem através da experiência coletiva, jogos tradicionais, rituais, pesca, agricultura e histórias dos mais velhos. Essas experiências fomentam a linguagem oral, precursora e suporte que apoia a alfabetização e a aprendizagem como um todo. A escrita deve ser introduzida por meio de práticas sociais reais e relevantes, incluindo listas, notas narrativas, nomes próprios, canções, receitas tradicionais, mapas de território e outros textos da vida comunitária.

A interação com a língua portuguesa também é construída de forma explícita e incremental, incentivando o respeito da criança pela língua materna, enquanto aprimora seus repertórios linguísticos e preserva a diversidade linguística da família. Paralelo a isso, a alfabetização matemática em Macuxi refere-se a contar, medir, comparar e estruturar atividades cotidianas, incluindo distribuição de alimentos, tempo, coordenação de eventos e observação de ciclos naturais para informações, atividades de resolução de problemas concretos.

Assim, a alfabetização é enquadrada como um processo intercultural e contextualmente importante que dá significado às crianças. A educação infantil Macuxi coloca uma visão sobre o papel da criança como membro ativo da comunidade, território e vida social. Família, jogos em grupo, trabalho de campo, pesca, festividades tradicionais e assembleias comunitárias são eventos em que se envolvem desde a infância. Eles são as pessoas que desenvolvem, anseiam e preparam o palco para seus desejos, aspirações e ambiente de aprendizagem através dessas experiências.

O desenvolvimento da língua Macuxi é um ingrediente vital para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças. Permite que as pessoas contem histórias, conversem, cantem, brinquem e se envolvam com o mundo de maneiras bastante familiares. A instrução inicial na língua materna estabelece identidade, apego cultural e apreciação cultural

e lança as bases sólidas para o aprendizado e sucesso posterior em português como segunda língua.

Dito isso, as abordagens à alfabetização e educação devem estar enraizadas em experiências cotidianas: narrativas comunitárias, canções tradicionais, nomes de indivíduos, lugares, animais, plantas e objetos. Praticar o numeramento em cenários associados à contagem, divisão, comparação e medição que você encontra em jogos, jogos tradicionais, estruturação de rotinas e atividades produtivas.

O DCMEIII segue uma abordagem educacional que integra o conhecimento tradicional e o conhecimento mantido nos espaços educativos, na qual essa abordagem não estabelece hierarquias, mas em que esse conhecimento é partilhado. Para o povo Macuxi, a infância é sobre uma relação próxima com sua comunidade, terra, agricultura, rios, rituais, festivais e histórias, e eles fazem isso até a última geração.

A criança se familiariza com o que pensamos sobre observação, escuta, repetição, questionamento e participação à medida que envelhece, e como ela experimenta o que vê na vida cotidiana como prática. A língua Macuxi é central para a emergência das crianças, à medida que começam a formar suas identidades como o principal veículo através do qual emoções, conhecimento e valores culturais se manifestam.

Portanto, a alfabetização deve ser concebida como uma prática culturalmente vinculada no tempo da oralidade e reconhece a escrita como uma expressão de práticas sociais entre comunidade e sociedade. A alfabetização estruturada é geralmente mais bem-sucedida aos seis anos, se consolidando aos 7-8 anos (Ferreiro; Teberosky, 1999; Dehaene, 2012). Mas no contexto Macuxi, ela deve ter uma base muito forte nas experiências da Educação Infantil, que coloca uma posição muito alta nas práticas lúdicas, escuta e participação ativa da criança.

A criança Macuxi aprende a língua entre 0 e 3 anos de idade através da vida familiar, cantando canções tradicionais e observando o ambiente. Ela desenvolve essas habilidades simbólicas entre os quatro e cinco anos, trabalhando inferências sobre grafismos, trançados, números e representações visuais que se tornaram parte do dia a dia. Desde o início da alfabetização, é importante discutir com os Campos de Experiência do DCMEIII para focar nos contextos relevantes de leitura e escrita presentes na vida comunitária, por exemplo: notas sobre narrativas, nomenclaturas, vegetação, fauna e aspectos do território.

No contexto da leitura é inseparável as interações comunitárias, festivais tradicionais, dança e artes narrativas, histórias tradicionais nas quais as crianças contam histórias sobre suas famílias e suas comunidades, falando em uma língua materna para elas, assim como

aprendem juntas na escola. A Educação Infantil não pode ser nada além de um conjunto de experiências através das quais a criança expressa, ouve, representa, registra e reflete sobre experiências, é aqui que elas consolidam ainda mais sua identidade linguística e cultural. Isso é baseado em hábitos sociais como contar alimentos, planejar festividades e medir dimensões em termos de espaços e coisas que conhecemos as pessoas. Para o DCMEIII, as ênfases metodológicas, são fundamentadas no uso da língua Macuxi através das:

- interações diárias;
- Jogos tradicionais como base para contagem e classificação;
- Alfabetização respeitando a transição entre oralidade e escrita.

enfatiza a essencialidade do:

• O valor da oralidade no ato de ouvir os mais experientes;

• Escrever para registrar narrativas, celebrações e memória coletiva.

• Compreender ao numeramento como prática social habitual;

• Integração intercultural da língua materna e do português.

Outro aspecto se refere as dificuldades de leitura e escrita precisam ser consideradas no contexto bilíngue e intercultural, para que as práticas de leitura e escrita não sejam aceitas sem consideração da língua materna. Portanto, a alfabetização dos Macuxi se apresenta como um processo de continuidade cultural, que afirma a identidade e expande os direitos educacionais.

Quadro 07: Campo de Experiência no Contexto Intercultural
(com foco na faixa etária macuxi)

Faixa Etária	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
BEBÊS (0 a 1 ano)	Vivenciar a língua Macuxi em contextos afetivos e familiares.	Demonstra reconhecimento da língua Macuxi por meio de sons, expressões corporais, vocalizações e atenção às vozes familiares.
	Escutar cantos, rezas e narrativas tradicionais do povo Macuxi.	Responde aos estímulos sonoros com atenção, movimentos corporais, balbucios e expressões faciais.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	Utilizar palavras e expressões da língua Macuxi nas interações diárias.	Usa palavras e expressões da língua Macuxi para se comunicar com adultos e pares em situações cotidianas.
	Participar de brincadeiras tradicionais que envolvem contagem, ritmo e oralidade.	Conta oralmente objetos, pessoas ou elementos naturais em brincadeiras e jogos culturais, com apoio do adulto.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	Narrar histórias, mitos e acontecimentos do cotidiano em língua Macuxi.	Organiza falas com início, meio e fim, relatando vivências comunitárias e narrativas tradicionais.
	Reconhecer a escrita como prática social presente na comunidade.	Diferencia desenho, grafismo e escrita, identificando usos sociais da escrita no contexto

Faixa Etária	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
		comunitário.
	Registrar quantidades e medidas em contextos significativos do cotidiano.	Utiliza números, marcas, símbolos e registros próprios para representar quantidades e medidas em situações reais.

7.3 Práticas educacionais Patamona: princípios metodológicos

Para o povo Patamona, a infância está imersa nas mesmas características culturais e ancestrais dos povos Ingarikó e Macuxis, tecendo um vínculo profundo com o território, os sons da natureza, a oralidade e os ciclos ambientais que estruturam a vida comunitária. Para as crianças Patamonas, a língua é também uma forma de cuidado, escuta sensível e apego emocional, reconhecendo desde a infância os sons da água, do vento, das canções tradicionais e da fala cotidiana que estruturam as relações sociais e culturais do povo.

Em consonância com o DCMEIII, as práticas educacionais para as crianças Patamona devem reconhecer e valorizar essas experiências sensoriais, culturais e territoriais e devem incentivar a expansão do vocabulário da língua materna em contextos em que a criança deseja aprender e se conectar por meio do brincar, comer, movimentar-se, socializar e trabalhar colaborativamente.

A língua materna alicerça o crescimento cognitivo, social e emocional da criança, sustenta a coesão social e o pertencimento comunitário, além da formação da identidade. Aqui, a escrita é um dispositivo usado para documentar a história, a identidade e a memória do povo Patamona. Sua introdução ocorre em etapas, em formas gráficas e desenhos com propósito comunicativo, gráficos culturais e escritas simbólicas sempre associadas à vida da criança. Considera-se uma ampla gama de comunicação e formas que permitem contar histórias, conhecimento, tradição e vida dentro de uma comunidade. No entanto, essa apropriação pode não implicar uma negação da oralidade, mas um alargamento dos modos orais de expressão.

O numeramento é desenvolvido por meio de rituais sociais e práticas cotidianas, como ver as horas do dia e testemunhar transições naturais, comparar quantidades, cálculos e medições usadas em atividades produtivas e domésticas. Através de todas essas experiências, linguagem, matemática e cultura se conectam e não são divididas. Os sistemas de alfabetização na educação infantil Patamona devem apoiar o uso da língua materna como eixo estruturante do desenvolvimento infantil.

A oralidade forma narrativa, canção, dicas e orientações dos mais velhos, a comunidade, como o núcleo do processo educacional. O aprendizado acontece ouvindo atentamente, repetindo, observando e participando das práticas culturais da vida das pessoas. Nesse sentido, o DCMEIII fornece um quadro de como o percurso da alfabetização precisa ser sensível à maturidade da criança quando o processo está sendo movido para o sistema antes da escrita, e as experiências de fala, brincadeira e interação são primordiais.

Quando introduzida, a escrita deve estar diretamente ligada àquela realidade cultural Patamona, na qual nomes próprios, contos, animais, vegetação, rios, campos e objetos do cotidiano são venerados. A língua portuguesa é ensinada como segunda língua dentro de um contexto explícito e respeitoso, a fim de ter o direito à interculturalidade e mobilidade entre diferentes arenas sociais, sem denegrir a centralidade da língua materna.

A alfabetização matemática, por sua vez, surge de rituais comunitários, como contar sementes, planejar plantio, dividir tarefas, trabalhar com o tempo e observar ciclos da natureza. A infância Patamona é um elo entre comunidade e o movimento contínuo entre casa, escola, campos, rio e espaços coletivos. Eles aprendem com os mais velhos, com as pessoas e observando e participando da vida cotidiana, realizando atividades culturais como cantar, dançar, ler histórias, construção em grupo e cuidar da Mãe Natureza. É do mesmo solo que eles formam seus desejos, bem como seus objetivos e necessidades, e condições de aprendizado.

A língua Patamona é o principal mecanismo de comunicação e aprendizado para muitas crianças, especialmente nos anos formativos. Ao fortalecer a língua materna na educação infantil, reforça-se a manutenção cultural, desenvolvimento da identidade de modo integral. Quando se trata de alfabetização, as pessoas na cultura Patamona estão interessadas em saber se é durante um tempo de oralidade como uma forma de valorizar a escuta, a fala, a memória coletiva e o modo de aprender que é distintamente Patamona.

A alfabetização e o numeramento estão enraizados em práticas sociais reais: registrar histórias orais, conhecer nomes próprios e parentesco, contar alimentos, sementes e coisas, entender os tempos da natureza e as rotinas comunitárias. O Campo de Experiências "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" fala diretamente a essas experiências que interconectam conhecimento matemático, linguístico e cultural.

A escrita é definida como uma continuação da oralidade usando nomes próprios, objetos naturais, coisas culturais e as histórias locais. O numeramento está preocupado em dar

sentido à vida cotidiana, com atividades significativas e com relações de troca, ela se solidifica como uma prática social e culturalmente específica.

Os princípios pedagógicos podem levar em conta as particularidades do povo Patamona, sua organização comunitária e o papel da família como co-educadores em sua aprendizagem como tal. O professor tem o papel de comunicador intercultural que compartilha do conhecimento tradicional, da tradição oral e conhecimento escolar de maneira acessível, respeitosa e construtiva. Para os Patamona, as crianças aprendem vivendo em constante troca com a comunidade, a terra, cuidando da natureza, e se conectando com as histórias do povo.

A infância é o ato de ação coletiva, de estar presente no próprio ambiente, de a oralidade ser transmitida de uma geração para outra. A língua Patamona coordena a consciência da criança sobre o tempo, espaço e relações sociais. No contexto da leitura e escrita, ensinar isso significa reconhecer que a alfabetização é um ato complexo, e não é o resultado da experiência de leitura de um indivíduo apenas a partir de letras e sílabas.

No ambiente Patamona, esse processo deve considerar o ritmo da infância e o tempo compartilhado da comunidade. De 0 a 3 anos, as crianças Patamona aprendem participando e acompanhando as interações cotidianas dos membros da família, incluindo ouvir histórias e participar das rotinas da comunidade. De 4 a 5 anos, as crianças constroem habilidades expressivas, de memória e imaginativas necessárias para elaborar hipóteses sobre escrita e números.

A própria alfabetização precisará ser bilíngue, intercultural e contextualizada, conforme declarado nos Campos de Experiência do DCMEIII, especialmente "Traços, sons, cores e formas" e "Escuta, fala, pensamento e imaginação". A escrita é o que o povo Patamona chama de documentação da vida, história e cultura. Há necessidade de rever o processo de alfabetização em termos de práticas multiculturais, para que ações que neguem a língua materna e o conhecimento tradicional não sejam praticadas.

Educar dessa forma é reconhecer a vida, a memória e os direitos do povo Patamona no presente e no futuro, garantindo a continuidade dos modos de vida, respeitando seus ritmos e a centralidade da família e da comunidade nos aspectos da tradição. As ênfases metodológicas são fundamentadas na valorização da memória oral dos anciãos; uso de materiais naturais para registros e contagens e relação entre tempo natural e organização da rotina; a escrita como registro cultural e memória coletiva; alfabetização ligada à identidade, oralidade e território.

Quadro 08: Campo de Experiência no Contexto Intercultural
(com foco na faixa etária patamona)

Faixa Etária	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
BEBÊS (0 a 1 ano)	Vivenciar a língua Patamona por meio do cuidado, da escuta e das interações afetivas.	Demonstra vínculo afetivo ao ouvir a língua Patamona, reagindo a vozes familiares, entonações e expressões corporais.
	Reconhecer sons da natureza associados à cultura Patamona.	Reage a sons de água, vento, cantos tradicionais e falas da comunidade por meio de movimentos, expressões e vocalizações.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	Ampliar o vocabulário Patamona em situações de brincadeira e interação cotidiana.	Nomeia pessoas, objetos, elementos da natureza e espaços da comunidade em língua Patamona.
	Explorar noções iniciais de tempo e quantidade nas rotinas culturais e comunitárias.	Reconhece e diferencia manhã, tarde e noite; identifica pequenas quantidades em atividades do cotidiano, com apoio do adulto.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	Utilizar a língua Patamona para expressar ideias, sentimentos e narrativas de vivências culturais.	Participa ativamente de rodas de conversa, relatos e narrativas, organizando a fala com coerência.
	Compreender a escrita como forma de registro da história, da memória e da identidade do povo Patamona.	Produz registros gráficos, desenhos, símbolos e escritas iniciais com intenção comunicativa.
	Resolver situações-problema envolvendo quantidades e medidas em contextos significativos.	Estabelece comparações, estimativas e registros de quantidades e medidas em situações reais da comunidade.

7.4 Práticas educacionais dos Povos Fronteiriços e Imigrantes: princípios metodológicos

Em contextos de fronteira e de imigração, a criança existe em um meio de interdependência multilíngue, territorial e intercultural. As crianças transitam por muitos aspectos da vida diária, alternando constantemente entre sua língua materna, o português e quase sempre o espanhol ou algum outro idioma, aprendendo em áreas de evasão e ajuste perpétuos.

Isso significa que, em termos de linguagem e comunicação na educação infantil, a diversidade linguística deve ser vista como uma oportunidade educacional em vez de uma falta, um facilitador de potencial em vez de sua fraqueza. As abordagens educacionais precisam incorporar a língua e a cultura das crianças, salvaguardando assim a língua materna como uma forma de pertencimento, identidade e segurança social.

A alfabetização e a educação aqui não são processos automáticos, lineares ou de tamanho único, mas sim atividades contextualizadas e progressivas com uma base funcional, através do reconhecimento de nomes, números, símbolos e notas usados na vida familiar, comunitária e urbana. Como Soares (2004) argumenta, a alfabetização deve envolver

profundamente práticas sociais para ser eficaz, particularmente em termos de mobilidade, fronteiras e migração.

Para aqueles localizados em fronteiras que falam idiomas como inglês, espanhol e línguas indígenas de migração, o deslocamento territorial e o multilinguismo fazem parte da experiência infantil em escala social. Nessas circunstâncias, a educação precisa promover o uso da língua materna, especialmente no caso da língua da nação anfitriã como o português, se necessário. A alfabetização deve refletir que existem caminhos educacionais interrompidos e reconstruídos que respeitam a criança e a família por quem ela é.

Em relação às crianças, especificamente em situações de migração e fronteira, a alfabetização e a educação devem incorporar aspectos interculturais, multilíngues e acolhedores. A língua materna serve não apenas como um identificador linguístico, mas como um repositório de identidade, memória e resistência por si só, que deve ser reconhecido, apreciado e valorizado nos contextos de Educação Infantil.

O DCMEIII sugere práticas pedagógicas para considerar as experiências de mobilidade das crianças, a vulnerabilidade social e a diversidade linguística na vida diária das crianças, incluindo a língua materna, espanhol, português, inglês e outros. Assim também são histórias orais, narrativas biográficas, canções, jogos tradicionais, histórias de migração, portanto, é uma parte essencial da segurança emocional, pertencimento e continuidade da cultura.

As aspirações e ambições das crianças estão intrinsecamente ligadas à importância da identidade cultural, à preservação de sua língua materna e à incorporação em contextos anfitriões. Para combater isso, a Educação Infantil deve facilitar a inclusão da língua materna e garantir que ela não seja suprimida por processos de silenciamento linguístico. Além disso, deve ocorrer uma metodologia pedagógica que respeite a diversidade cultural e linguística. A alfabetização e a educação devem começar com a oralidade, narrativas de vida, experiências familiares e comunitárias, bem como histórias de mobilidade.

O numeramento é construído a partir de práticas cotidianas, incluindo organizar itens, contar, distribuir e entender noções de tempo e espaço na comunidade e na cidade. Educacionalmente, deve haver uma compreensão e uma valorização das situações de vulnerabilidade social, bem como uma aceitação, escuta ativa e valorização das expressões culturais. O professor desempenha o papel de mediador intercultural, para fazer a ponte entre os campos de experiências da Educação Infantil em uma pedagogia que abraça, valoriza, reconhece e respeita diversas línguas, histórias e identidades dentro das escolas.

As ênfases metodológicas estão situadas na Educação linguística intercultural e multilíngue; no Numeramento ligado à organização familiar e deslocamentos e a Escola como espaço de proteção cultural e identitária.

Quadro 09: Campo de Experiência no Contexto Intercultural
(com foco na faixa etária e povos de fronteira e imigrantes)

Faixa Etária	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
BEBÊS (0 a 1 ano)	Vivenciar a língua materna como proteção e pertencimento cultural.	Demonstra segurança, tranquilidade e vínculo afetivo ao ouvir a língua materna, reagindo a vozes, entonações e cantos familiares.
	Estabelecer vínculos afetivos em contextos multilíngues e interculturais.	Responde de forma positiva e serena à escuta de diferentes línguas (inglês, warao, português, espanhol), por meio de expressões corporais e vocalizações.
CRIANÇAS BEM PEQUENAS (1 a 3 anos)	Ampliar a oralidade em língua matrena, respeitando o contexto multilíngue e de fronteira.	Alterna palavras e expressões em língua materna, português, inglês ou espanhol durante interações com adultos e pares.
	Explorar noções iniciais de quantidade em situações do cotidiano familiar e comunitário.	Conta oralmente objetos utilizados na rotina (alimentos, brinquedos, utensílios), com apoio do adulto.
CRIANÇAS PEQUENAS (4 a 5 anos)	Utilizar a língua materna para narrar trajetórias, vivências migratórias e experiências familiares.	Relata experiências pessoais e familiares, organizando a fala com sentido e sequência lógica.
	Reconhecer a escrita como ferramenta de comunicação, organização e proteção social.	Identifica números, nomes próprios e símbolos funcionais presentes no cotidiano (documentos, placas, listas).
	Desenvolver o numeramento articulado à sobrevivência e à organização social.	Utiliza números e marcas gráficas para resolver problemas reais do cotidiano, como contagem, divisão e organização de objetos.

Enfatiza-se que esses quadros asseguram o direito à aprendizagem, respeitam os tempos da infância indígena, fortalecem as línguas originárias e de fronteira e consolidam uma proposta de alfabetização, letramento e numeramento intercultural, indígena e decolonial, conforme os princípios do DCMEIII.

Quadro 10: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência Faixa Etária: Bebês (0 a 1 ano)

Povos	Ênfase Linguística	Vivências Centrais	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
Ingarikó	Escuta da língua materna	Cantos tradicionais, rezas, interação com a mãe e a família	Reage aos sons da língua, reconhece vozes, entonações e ritmos familiares
Macuxi	Oralidade afetiva	Cantigas, narrativas curtas, contato corporal	Demonstra atenção, vínculo e tranquilidade ao ouvir a língua

Povos	Ênfase Linguística	Vivências Centrais	Indicadores de Aprendizagem (observáveis)
Patamona	Sons da natureza e da língua	Escuta de falas, cantos tradicionais e sons naturais	Expressa-se por gestos, vocalizações e movimentos corporais
Povos de Fronteira e Imigrantes	Língua materna em contexto multilíngue	Interação em língua materna, Português, Inglês e Espanhol no cotidiano	Demonstra segurança, reconhecimento linguístico e vínculo afetivo

Campos de Experiência predominantes: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Corpo, Gestos e Movimentos.

Quadro 11: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência Faixa Etária: Crianças Bem Pequenas (1 a 3 anos)

Povos	Ênfase Linguística	Vivências e Práticas	Indicadores de Aprendizagem
Ingarikó	Ampliação do vocabulário	Brincadeiras cantadas, nomeação da natureza, vivências na roça	Nomeia objetos, pessoas e elementos naturais
Macuxi	Oralidade cotidiana	Jogos, cantos e contagem oral em brincadeiras	Repete palavras, frases curtas e inicia contagens simples
Patamona	Língua nas rotinas culturais	Brincar, alimentação, deslocamentos e convivência	Reconhece tempos do dia e pequenas quantidades
Povos de Fronteira e Imigrantes	Multilinguismo funcional	Comunicação em diferentes línguas no cotidiano familiar e escolar	Alterna línguas conforme o contexto comunicativo

Campos de Experiência predominantes: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

Quadro 12: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência Faixa Etária: Crianças Pequenas (4 a 5 anos)

Povos	Ênfase Linguística	Práticas de Letramento e Numeramento	Indicadores de Aprendizagem
Ingarikó	Narrativas orais e registros culturais	Histórias da comunidade, contagem na roça e na pesca	Relata vivências com sequência lógica; compara quantidades
Macuxi	Escrita como memória cultural	Escrita do nome, registros gráficos, jogos numéricos	Reconhece a escrita e os números no cotidiano
Patamona	Língua e identidade	Produção de narrativas, registros simbólicos e gráficos	Produz marcas gráficas com intenção comunicativa
Povos de Fronteira e Imigrantes	Escrita funcional e social	Uso de números, nomes e símbolos sociais	Utiliza registros para resolver situações reais do cotidiano

Campos de Experiência predominantes: Integração de todos os Campos de Experiência, articulando linguagem, matemática, cultura, identidade e práticas sociais.

Quadro 13: Vivências Linguísticas, Indicadores de Aprendizagem e Campos de Experiência - Síntese

Povo	Língua(s)	Ênfase do Letramento	Numeramento	Papel da Comunidade
Ingarikó	Ingarikó / PT	Território e oralidade	Ciclos naturais e partilha	Central
Macuxi	Macuxi / PT	Memória e coletividade	Vida cotidiana	Central
Patamona	Patamona / PT	Tradição e	Organização do	Central

Povo	Língua(s)	Ênfase do Letramento	Numeramento	Papel da Comunidade
		identidade	cotidiano	
Povos de Fronteira e Imigrantes	Warao / PT / ES PT / IN	Multilinguismo	Mobilidade e sobrevivência	Essencial

Em todas as realidades, Ingarikó, Macuxi, Patamona e povos de fronteira e imigrantes, o DCMEIII reafirma que alfabetização, letramento e numeramento na Educação Infantil devem ser processos integrados, interculturais e territorializados, articulados aos Campos de Experiência e aos modos de viver das crianças.

A escola assume o papel de mediadora intercultural, promovendo práticas educativas que respeitem os tempos da infância, a centralidade da oralidade, a valorização das línguas maternas e o diálogo entre saberes tradicionais e conhecimentos escolares. Assim, garante-se às crianças o direito de aprender, sem romper com sua identidade, sua cultura e seu pertencimento comunitário.

8. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

O DCMEIII estabelece o objetivo de garantir os direitos das crianças em linguagem, letramento e numeramento, no sentido de processo cultural, social e cognitivo juntos. Alfabetização e letramento aqui são enquadrados como já mencionando anteriormente, não apenas em termos do físico, aprendizado do sistema alfabético ou numérico, mas são articulados como práticas sociais que começam na Educação Infantil, levando em conta os ciclos que caracterizam a vida das crianças, modos de aprendizagem e as múltiplas linguagens que as acompanham na experiência do dia a dia.

Promover oportunidades para experiências significativas com a linguagem oral e escrita em situações reais de uso, quando as crianças leem, escrevem, ouvem, narram, registram, relatam, comparam, interpretam e geram significados, é essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita. Dentro do DCMEIII, esses processos são vistos como ações que ocorrem durante a vida da criança pequena, sustentadas por experiências culturais, linguísticas e sociais.

Nesse sentido, a alfabetização não é apenas a prática formalizada de leitura e uso do código escrito, consiste em inserir uma criança nas práticas sociais de leitura, escrita e contagem que elas desenvolvem ao longo do tempo nos ambientes em que vivem (Soares, 2004). Como resultado, a escola se dedica a projetar experiências nas quais as verbalidades orais e escritas desempenham um papel ativo e funcional em interações significativas, jogos, narrativas, brincadeiras, canções, documentos gráficos e encontros com diversas formas de literatura.

No DCMEIII, a alfabetização é vista como um "processo" que se inicia muito antes da formalização da leitura e escrita e cresce, que se integra com os Campos de Experiência. Engajar-se em escuta narrativa, observação rotulada, conversa em círculo, manipulação, fingir ler em voz alta o que veem ou ouvem, escrever seus pensamentos usando símbolos, representações visuais ou seguindo a escrita do educador ajuda as crianças a fazer suposições sobre como seu próprio sistema de escrita alfabética funciona (Ferreiro; Teberosky, 1999).

Letramento refere-se, por sua vez, ao aprendizado das funções sociais da leitura e escrita, que então ajudam a criança a entender o significado da leitura, o propósito da escrita, os contextos em que são empregadas. Como disse Soares (2004) e Kleiman (2005), o processo de alfabetização está intrinsecamente ligado às interações sociais e práticas culturais de leitura e escrita, ou seja, inclui os usos, funções e significados da linguagem escrita na vida

cotidiana, uma noção que enquadra e a ação pedagógica é fundamentalmente importante para dialogar com as realidades das crianças, suas línguas, seus conhecimentos e as experiências que as elas habitam com sua comunidade. Trata-se de aprender o sistema de escrita alfabética, ou seja, reconhecer a rede de conexão de sons à escrita, entender a estrutura das palavras e o que significa ser um escritor.

Para o DCMEIII a escola e o professor devem reconhecer essas hipóteses e criar experiências instrucionais que desenvolvam, questionem e organizem esse conhecimento. A instituição de Educação Infantil tem a responsabilidade de promover contextos autênticos e relevantes nos quais as crianças são incentivadas a ler, ouvir, criar textos, interpretar símbolos, anotar ideias e interagir com diversos gêneros textuais. Assim, a instituição educacional deve estruturar propostas nas quais as crianças:

- interpretem imagens, símbolos, marcas e diferentes textos;
- gerem espontaneamente registros gráficos;
- participem de discussões em grupo e atividades de leitura;
- interajam com rótulos, calendários, cartazes e listas;
- usem a escrita e os numerais para resolver situações cotidianas.

Isso implica ir além de procedimentos mecânicos e sem contexto, destacando a importância do uso social da linguagem. As práticas de linguagem devem ser incorporadas em todos os domínios de experiência, garantindo que a criança se envolva ativamente na cultura escrita e matemática.

Em contextos interculturais e indígenas esse processo deve assumir características próprias, pois ocorre em territórios marcados pela diversidade linguística e cultural, nos quais a língua materna constitui o principal meio de comunicação, pensamento e transmissão de saberes.

Para o DCMEIII a alfabetização bilíngue é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012). Esse modelo reconhece que a criança indígena aprende melhor quando a escolarização se inicia em sua língua materna, fortalecendo sua identidade, autoestima e pertencimento cultural.

No processo de alfabetização bilíngue, a língua originária não deve ser tratada apenas como instrumento de transição para o português, mas como língua de conhecimento, produção de saberes e expressão cultural.

8.1 Alfabetização e Letramento Matemático: Numeramento

O numeramento ou letramento matemático é uma das dimensões mais fundamentais do processo de letramento na educação infantil que são inseparáveis do seu conteúdo. O numeramento, em termos do DCMEIII, inclui a capacidade de usar o conhecimento matemático em situações cotidianas que exigem habilidades para contar, comparar, classificar, medir, registrar e resolver problemas em contextos relevantes para a criança.

Desde cedo, as crianças estabelecem interações com quantidades, dimensões, formas e relações espaciais em suas experiências diárias. Atividades como contar pessoas, compartilhar alimentos, comparar tamanhos, medir distâncias, organizar brinquedos ou até mesmo examinar ciclos naturais envolvem conhecimento matemático antes mesmo de a educação básica ser uma opção.

Assim, o numeramento se desenvolve quando a criança encontra conexões significativas com os números e usa essas relações para representar o mundo. O letramento matemático no DCMEIII é inseparável do conhecimento tradicional e das práticas relacionais. O uso de unidades de medida não padronizadas, como passos, mãos, cestos, períodos de plantio e colheita, ciclos da lua e da chuva, é uma base de referência útil para a pedagogia. Isso ajuda as crianças a aprender e se sentir seguras com o espaço e, em geral, com a experiência de vida em que estão envolvidas.

Portanto, o numeramento precisa ser buscado juntamente com os domínios das experiências, focando em aspectos como "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações" para capacitar a criança a observar, registrar, contrastar e comunicar suas descobertas em matemática, em alinhamento com seu contexto cultural único, bem como sua língua e forma de conhecer as coisas.

Por exemplo, no DCMEIII, o letramento matemático é definido como a extensão em que o aprendiz é capaz de usar suas capacidades matemáticas em aplicações no mundo real. Isso também abrange não apenas encontrar um número ou fazer contas, mas entender conexões de quantidades, espaços, tempo, medição e transformação em situações do mundo em que vive. Crianças na Educação Infantil encontram cenários matemáticos como contar, dividir, organizar jogos, comparar tamanhos, mover coisas no espaço, medir distâncias (e até mesmo observar ciclos naturais), bem como encontrar um padrão.

Essa abordagem, quando tomada como parte da experiência de aprendizagem liderada pelo professor, apoia a aprendizagem do pensamento lógico-matemático que se entrelaça com

o discurso verbal e escrito. No contexto de práticas interculturais e indígenas, o letramento matemático precisa dialogar com o conhecimento tradicional, como contar a partir da pesca, colheita, produção artesanal, estruturação do tempo para a comunidade e ritmos naturais. D'Ambrosio (2005) afirma que discernir distintas etnomatemáticas é crucial para fomentar o processo e o design de uma educação matemática inclusiva, crítica e culturalmente situada. O DCMEIII reconhece o numeramento como um aspecto chave da alfabetização, observando que números, medidas, quantidades e relações espaciais também são formas de linguagem social. A alfabetização matemática acontece quando a criança:

- conta coisas em ambientes reais;
- faz comparações quantitativas;
- avalia usando o corpo e utensílios domésticos comuns;
- registra com desenhos, sinais e numerais;
- resolve problemas básicos que surgem na vida diária.

Outros aspectos definidos no DCMEIII são as vivências e experiências concretas pela criança, em que são submetias a resolver problemas, aqui não significa que a resolução de problemas emprega algoritmos formais, mas que a implementação de problemas significa que estratégias são mobilizadas para abordar situações específicas, ou seja, quantidades, comparações, estimativas, organização, tomada de decisão.

As crianças se interessam em trocar brinquedos e se alinhar, contabilizam jogadores enquanto brincam, contando umas às outras, enquanto dimensionam áreas para construir cabanas, bem como para determinar todos os integrantes que um grupo precisará. Eles são exemplos dos comportamentos espontâneos que apontam para habilidades matemáticas em desenvolvimento, mas que precisam ser identificados e recompensados por meio de interação guiada com um professor.

Para os povos indígenas, o numeramento vem dos costumes culturais, que incluem contar peixes pescados, distribuir alimentos em eventos comunitários, contar os tempos por ciclos na natureza, planejar uma área agrícola e fiar fibras. D'Ambrosio (2005) explica que tais conhecimentos são modos válidos de raciocínio matemático e devem ser integrados ao currículo como uma expressão de etnomatemática.

8.2 ALFALETRAR: Letramento através da Alfabetização

A noção de ALFALETRAR, popular com Soares (2004), lidera a ideia do DCMEIII ao insistir que alfabetização e letramento são inerentemente inseparáveis. A alfabetização

significa que a criança toma o sistema de escrita alfabética e o faz seu, mas que ela assimila suas funções sociais, culturais e simbólicas. Para isso, moldar um ambiente propício à alfabetização é a primeira tarefa. Um espaço para a alfabetização na Educação Infantil deve ser intencional, para facilitar o encontro incessante das crianças com vários suportes de texto, linguagens e símbolos.

Alfaletrar é um termo que descreve a interseção de alfabetização e letramento, e a noção de que aprender o sistema alfabético de escrita deve ser integrado com a participação em práticas de leitura e escrita com os outros. Esta metodologia desmantela a dicotomia de aprender letras e interpretar textos, propondo que cada um se desenvolva de forma holística (Soares, 2004).

O uso de estratégias como: crachás com os nomes das crianças, cartazes retratando a rotina, calendários, a chamada diária, o ajudante do dia e registros de materiais escolhidos coletivamente, todos apoiam a leitura funcional e contextualizada. Em contextos indígenas e interculturais, este será um espaço que reflete a cultura da região, incluindo a língua materna, representações comunitárias, cantos, grafismos e trançados tradicionais, vocabulário cotidiano significativo e documentação feita pelas crianças.

Segue-se, portanto, que o ambiente escolar é desenvolvido como um local de reconhecimento de identidade em que perpetua a oralidade e a escrita como práticas culturais ativas. Como parte do DCMEIII, alfaletrar trabalha para ajudar a garantir que as crianças não apenas tenham acesso a textos autênticos, mas também relevantes e culturalmente contextualizados, e analisem as maneiras como fonemas e grafemas estão conectados, a construção das palavras, a configuração da escrita.

Este método respeita o desenvolvimento da criança e considera o surgimento espontâneo das crianças pequenas como componentes integrais do processo educacional. A oralidade da linguagem integral e o conhecimento tradicional tornam o alfaletrar mais significativo na Educação Infantil indígena e intercultural. Cantar, contar histórias, documentar uma experiência comunitária, coletar plantas, animais e alimentos, relatar e anotar quantidades em sua forma física, tudo contribui para o desenvolvimento de habilidades em escrita e matemática.

De acordo com o DCMEIII, os professores precisam desenvolver e monitorar os métodos de ensino para que cada um dos cinco aspectos: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita alfabética; leitura; produção de textos

escritos; e desenvolvimento da oralidade, produção de textos escritos, como parte do desenvolvimento da oralidade.

Essas dimensões precisam ser abordadas em uma ordem coerente de pensamento e prática, levando em conta as particularidades da Educação Infantil e os ritmos e especificidades de aprendizagem da criança. Uma apreensão ou apreciação da cultura é reconhecer que a escrita serve como uma forma de prática social de considerável relevância. As crianças precisam entender que a escrita faz parte de nossas vidas e serve a propósitos reais, como: informar, documentar, comunicar e organizar encontros sociais.

Essa compreensão é reforçada quanto mais a instituição educacional faz a ponte entre a cultura escrita e a experiência vivida do mundo das crianças. A apropriação do sistema de escrita alfabética ocorre de forma incremental, por observação, experimentação e consideração da correspondência entre fonemas e grafemas. Ferreiro e Teberosky (1999) demonstram que a criança tende a assumir a escrita antes de controlar formalmente o código e, portanto, a produção espontânea da criança deve ser valorizada e desafiada adequadamente.

Letramento através da alfabetização é, portanto, reconhecer a criança como um sujeito ativo que pode fazer cultura e conhecimento e que práticas pedagógicas que geram linguagem em suas muitas dimensões: oral, escrita, matemática, corporal e simbólica, são implementadas de forma ética, intercultural e socialmente engajada.

Enquanto o DCMEIII sugere projetar ambientes que apoiem o desenvolvimento da alfabetização permitindo que a linguagem apareça como uma característica contínua e funcional, também é uma lente importante através da qual é possível visualizar essas ideias. Alguns desses elementos estruturantes são:

- identificadores com os nomes dos alunos;
- leitura diária conduzida pelo professor;
- diferentes textos: imagens, histórias, rimas, rótulos e preparações para cozinhar;
- cartazes utilitários (aviso, calendário, clima, ajudante do dia);
- desenvolvimento de relações de trabalho;
- reconhecimento de itens na sala;
- ambiente propício ao prazer da leitura;
- após a leitura de vários textos;
- ambiente de fantasia;
- círculo de leitura.

Esses elementos dão à criança uma sensação de escrita como uma prática viva, atual e essencial. Quanto a leitura, o DCMEIII reconhece que ela requer uma prática social e não deve se restringir à decodificação de símbolos. Ler para as crianças, com elas e ao lado delas enriquece a linguagem, melhora a compreensão do texto e fortalece o vínculo emocional. A elaboração posterior do texto escrito deve, por sua vez, levar em conta outros modos de registro e, ao fazê-lo, apreciar ilustrações, composições espontâneas ou a produção coletiva de textos.

Por fim, o aprimoramento da oralidade é fundamental para todas as outras formas de alfabetização. Em contextos indígenas e interculturais, fortalecer a oralidade na língua materna é um pré-requisito para a leitura, escrita e numeramento, e para ser assim, a alfabetização é vista como um processo educacional, cultural e político no qual os povos são valorizados por conta de seu conhecimento.

8.3 Os Gêneros Textuais e os Portadores de Texto

Para o DCMEIII a experiência da escrita na Educação Infantil deve ocorrer em experiências autênticas de uso da linguagem, à medida que a criança percebe que escrever é criar significado para outras pessoas e em contextos variados. A textualidade é a crença de que os textos contêm coerência, intenção e forma que são descritas com o objetivo de alcançar metas comunicacionais.

O uso de textos na educação infantil significa fazer com que as crianças trabalhem dentro da alfabetização social, apresentando-lhes as práticas sociais de leitura e escrita em suas comunidades. Esses gêneros incluem bilhetes, listas, convites, narrativas, canções, receitas, rótulos, avisos e anotações escolares diárias que ajudam o leitor na conceitualização da função social da escrita. Os gêneros textuais, que são usados como formas de estruturar a vida social, servem como um ato essencial para as interações entre indivíduos, e também são um aspecto importante da alfabetização/letramento.

Escrever na Educação Infantil é sobre inserir as crianças desde cedo em práticas sociais autênticas de leitura/uso da escrita com base em suas hipóteses, formas de comunicação e experiências culturais. No DCMEIII, a escrita não é descrita apenas como uma mera cópia de letras ou palavras, mas como uma prática social contextualizada fundamentada nos diversos gêneros textuais que estão intrinsecamente entrelaçados nas rotinas diárias das crianças.

O DCMEIII recomenda que a escrita seja introduzida às crianças como um ato social e cultural, em vez de mecânico. Vivenciar a escrita significa proporcionar à criança a oportunidade de observar, criar, interpretar e atribuir significado aos múltiplos gêneros textuais em sua rotina diária. Gêneros de literatura textual diversos, cumprem papéis sociais predeterminados e, portanto, devem ser trabalhados em contextos de uso legítimo.

Gêneros, afirma Bakhtin (2003), estruturam a comunicação e permitem que as pessoas se envolvam na vida social por meio da linguagem. Eles possibilitam o processo de aprendizagem para comunicar não apenas a mensagem da escrita, mas também o papel e o propósito da escrita, que é ajudar as crianças a entender quem consumirá nossas mensagens e também que sua forma de escrever é crucial em certos contextos. A criança faz algumas suposições sobre a escrita a partir de suas interações com textos autênticos (Ferreiro, 2001). Isso também significa que, em contextos interculturais e indígenas, é preciso abrir a visão sobre o texto, dando crédito a grafismos, símbolos culturais, registros orais transcritos, marcas corporais e narrativas pictóricas como meios reais de expressão linguística.

Essa expansão favorece uma alfabetização plural, decolonial, comprometida com o pluralismo linguístico e cultural. No DCMEIII, os gêneros textuais abrangem narrativas orais tradicionais, cantos rituais, narrativas de caça, pesca e cultivo, documentação de celebrações, histórias de anciãos e certas formas de sistematização do conhecimento. Esses documentos, orais ou escritos, são um rico patrimônio cultural e, portanto, servem como base da alfabetização.

A criança aprende que escrever é o ato de enviar um significado a um destinatário com uma intenção determinada, ao se engajar na escrita através dos gêneros de textos. Esse entendimento avança no desenvolvimento da interpretação de escritos e molda de forma significativa e contextual o processo de alfabetização.

8.4 Portadores de Texto e a Função Social da Escrita

Os portadores de texto são objetos que têm uma influência significativa no processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil, por exemplo, livros, cadernos, cartazes, embalagens, calendários, mapas, jornais, cartas, sinais, receitas, registros comunitários etc. Os objetos ganham vida através de uma representação física, e essa realização permite que a criança reconheça os usos sociais da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) argumentam que, através da interação frequente com uma variedade de suportes textuais, a criança passa a formar uma compreensão das "suposições de

que a escrita é um tipo de registro que cumpre as funções de informação, comunicação, organização e preservação". Tal conexão deve ser desenvolvida naturalmente como um tema no dia escolar.

Em contextos comunitários indígenas, os detentores dos textos fazem mais do que apenas empregar informações impressas. Como registros em cadernos comunitários, desenhos, grafismos e símbolos, narrativas tradicionais, canções, notas de conhecimento comunitário, nomes de flora, fauna, cursos d'água, celebrações e rituais, mapas territoriais, catálogos de inventário de plantas medicinais, as anotações dos ciclos naturais e produções textuais bilíngues, esses são registros feitos.

Esses portadores podem e devem constituir o acervo textual da instituição educacional proporcionando um forte senso de identidade cultural e pertencimento entre as crianças e com a cultura local, fortalecendo senso de identidade. Tal abordagem ressoa com a educação intercultural crítica, que promove o compartilhamento e a apreciação do conhecimento tradicional (Candau, 2012).

O educador desempenha um papel mediador que dá explicações claras sobre o papel do texto dentro da comunidade, incentiva as crianças a lerem juntas e encoraja tais situações para que mesmo aquelas que não têm proficiência na escrita textual, tenham oportunidades de registrar sua própria expressão. Assim, a escrita torna-se compreensível como uma prática dinâmica e necessária. Os portadores de textos tais como livros, cartazes, embalagens, cadernos, murais, calendários, jornais e objetos do cotidiano, são importantes para trazer a escrita à visibilidade e acessibilidade.

Quando as crianças interagem com essas manipulações, elas observam várias formas de organização gráfica, padrões de letras, representação gráfica e layout textual e expandem suas conjecturas sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. O ato de se engajar com gêneros textuais é fundamental para desenvolver leitores e escritores competentes.

Na Educação Infantil, as crianças merecem desfrutar de fontes de informação orais e escritas; versos e rimas populares; avisos e notas; convites, receitas; coleções documentais; textos que incorporam diferentes modos de comunicação, ou seja, imagens, sons e vídeos.

8.5 Prática de leitura e apreciação de livros

A leitura na Educação Infantil constitui um eixo estruturante do desenvolvimento integral da criança, pois impacta diretamente as dimensões cognitiva, emocional, social, cultural e linguística, favorecendo a constituição do sujeito leitor, falante, pensante e participante da vida em sociedade.

No âmbito do DCMEIII, a leitura não é compreendida como antecipação de conteúdos formais da alfabetização, mas como experiência cultural, simbólica e social, vivenciada desde os primeiros anos de vida, em estreita articulação com os campos de experiências e com as práticas socioculturais das crianças.

Desde o nascimento, a criança interage com múltiplas linguagens: oral, corporal, visual, sonora e escrita, construindo sentidos sobre o mundo que a cerca. A leitura, nesse contexto, antecede a decodificação de letras e palavras, manifestando-se nas escutas de histórias, nas cantigas, nas narrativas orais, nas imagens, nos símbolos, nos gestos e nas brincadeiras.

A leitura na Educação Infantil, conforme sugerido pelo DCMEIII, deve ser vista como uma atividade diária, prazerosa e relevante. A leitura diária em grupo, dirigida pelo professor, é de fato um dos alicerces para o desenvolvimento como leitor na primeira infância. A leitura, no entanto, não se trata de prever a alfabetização formal, mas sim de ampliar repertórios linguísticos, culturais e imaginativos.

Interpretação de imagens, literatura infantil, histórias clássicas, lendas indígenas, cantigas de roda, canções, poemas e narrativas orais ajuda a criança a dar significado, antecipar enredos, discernir estruturas narrativas e desenvolver habilidades interpretativas. Nesse sentido a leitura como prática social e cultural, a partir dos atos de ler para as crianças, contar histórias, recitar parlendas, cantar cantigas tradicionais e compartilhar narrativas da comunidade são práticas que contribuem para a construção de significados e para a ampliação do vocabulário. Cabe ao professor organizar situações didáticas que favoreçam essa construção, como:

- exploração de diferentes portadores textuais (livros, cartazes, listas, bilhetes, registros da rotina);
- leitura espontânea do nome próprio e de palavras significativas;
- leitura coletiva de textos produzidos;
- leitura dos registros gráficos de experiências vividas.

Para Abramovich (1997) é um bom exercício ouvir histórias que constroem raciocínio, percepção e visão, que constituem componentes essenciais do desenvolvimento. A leitura em contextos indígenas também deve estar em diálogo com a oralidade ancestral através de histórias passadas por gerações pelos antepassados, mitos de origem, histórias naturalizadas e a memória coletiva do povo. Esse prazer pela leitura, nesses casos, restabelece o vínculo entre a escola, a família e o ambiente, e tem como objetivo tornar a leitura uma atividade cultural compartilhada e não apenas institucional.

9. A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS S E DO FAZ DE CONTA NO PROCESSO LETRAMENTO

A atividade lúdica forma um componente central na Educação Infantil e é organizada em um eixo central de práticas de alfabetização e letramento. Jogos, brincadeiras e dramatizações são exemplos de atividades lúdicas que permitem às crianças abraçar papéis sociais, usar a linguagem espontaneamente e dar significado às práticas de leitura, escrita e cálculo. A BNCC (Brasil, 2017) afirma que brincar estimula a imaginação, criatividade, interação e a criação de conhecimento.

Os jogos funcionam dentro da alfabetização porque fornecem contextos de resolução de problemas que exigem leitura de regras, contagem, comparação de quantidades, identificação de símbolos e expressão oral para negociação de significados. Jogos de tabuleiro, dominó, jogos de memória, desafios musicais e matemáticos promovem a conexão entre habilidades verbais, raciocínio lógico e movimento físico. O faz de conta, por sua vez, também cria ambientes ricos para a construção de textos, tanto orais quanto escritos.

As crianças vivenciam oportunidades de fazer listas, etiquetas, anotações, números e registros simbólicos através do ato de brincar de mercado, escola, casa, fazenda, pesca e montagem, promovendo uma prática social significativa de leitura e escrita. A ação lúdica se apoia no desenvolvimento em termos de habilidades cognitivas e linguísticas (Vygotsky, 1998). No contexto indígena, jogos tradicionais, jogos corporais, canções e dramatizações de suas narrativas ancestrais são ferramentas importantes para o letramento intercultural.

Brincar permite que a criança adquira a língua materna, valores comunitários, normas de convivência e estilos distintos através dos quais se narra e interpreta o mundo. É assim que o letramento indígena é construído pela interconexão da oralidade com o corpo, a terra e a memória coletiva. Os jogos são fundamentais para a alfabetização porque podem nos proporcionar:

- Conjunto Lexical Ampliado.
- Capacidade Oral Ampliada;
- Conhecimento sobre normas;
- Resolução de Problemas Interpessoais;
- Convivência Social.

O uso de jogos simbólicos, de memorização, de linguagem e de matemática incentiva a aprendizagem integrada. Nesse sentido, o brincar e jogar estão no centro das ideias

pedagógicas do DCMEIII, pois atuam como a principal forma pela qual as crianças pequenas aprendem na Educação Infantil. Enquanto brincam e experimentam regras, estratégia, antecipação, conceitos quantitativos e de sequência, acontece o desenvolvimento de conceitos espaciais e temporais.

Jogos que são divertidos, jogos baseados em brincadeiras podem facilitar o numeramento: contagem de números, canções, jogos de roda, jogos de memória, construção com materiais e brincadeiras simbólicas. Como ressalta Kishimoto (2010), jogos educativos são eficazes em promover oportunidades de aprendizagem e ao mesmo tempo não influenciam a alegria intrínseca do brincar quando organizados adequadamente.

O uso de jogos tradicionais tem uma função pedagógica significativa em contextos interculturais em comunidades indígenas. Atividades lúdicas como correr, arco e flecha simbólico, peteca, jogos com sementes e construções em grupo demonstram conhecimento matemático relacionado à contagem, coordenação espacial, equilíbrio e percepção do tempo.

Incluir esses métodos nas rotinas escolares cotidianas constrói orgulho cultural no ambiente escolar e aprendizagem contextualizada. O DCMEIII sugere que alfabetização, numeramento e letramento estão ligados e não são funções separadas da cultura e vida social das crianças, mas sim que são partes do todo.

O raciocínio oral, escrito e matemático são configurados simultaneamente: experiências nos ambientes são o alimento para a crescente articulação oral e início na escrita, combinados com o raciocínio matemático. Tal integração também pode ser observada em territórios indígenas e áreas de fronteira, à medida que as crianças designam quantidades, relatam coisas, organizam o tempo compartilhado e atribuem significado tanto a números quanto a palavras.

A escola que reconhece tais práticas, evita que o conhecimento seja fragmentado e leva os alunos a uma aprendizagem relevante. A atividade de ensinar é refletir sobre o conhecimento existente dos alunos (Freire, 1996). Assim, atividades letradas e educacionais com crianças requerem estabelecer um diálogo com suas línguas faladas, história, senso de lugar e linguagem, métodos de preservação da memória coletiva e encontros com o ambiente.

Portanto, educar e alfabetizar crianças significa que elas devem ser capazes de dialogar com suas línguas, histórias, estratégias de memória coletiva e relações com o ambiente. O currículo deve, nesse sentido, funcionar como um instrumento de respeito cultural em vez de apagar a identidade.

O brincar das crianças é a maneira de interagir com o mundo, com os outros e consigo mesmas. No DCMEIII, jogos e brincadeiras são classificados como práticas pedagógicas chave para aprimorar a linguagem oral e escrita, o pensamento simbólico e as habilidades cognitivas essenciais para o processo de alfabetização e letramento.

Jogos de linguagem, canções, rimas e jogos de roda, jogos de memória, jogos com regras simples e brincadeiras de faz de conta são atividades que beneficiam o desenvolvimento do vocabulário, desenvolvem a capacidade de ouvir atentamente, estruturam o pensamento e criam enredos.

Kishimoto (2010) indicou que a atividade lúdica ajuda a fortalecer processos aprendidos de forma significativa e, ao conectar interação com emoção, cognição e relações sociais, ela aprimora a aprendizagem. Em contextos indígenas e interculturais, experiências lúdicas mais antigas, incluindo jogos físicos, simulações e representações de animais e atividades de caça, pesca, agricultura e celebrações, são todos valiosos locais de aquisição de conhecimento cultural.

Dentro desses ambientes, a linguagem é pragmática e contextualizada, significando que a criança pode aprender que a língua materna e o português são usados socialmente para fins culturais. Com o uso de jogos/brincadeiras como atividades de letramento, os professores estão projetando suas experiências de letramento de forma a proporcionar aquelas interações nas quais a criança é exposta ao mundo para conceituá-lo antes de dar significado e, portanto, para proporcionar um ambiente significativo à prática linguística.

10. O PROFESSOR NAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O educador da primeira infância é um catalisador para a aprendizagem da leitura e escrita. Nesse processo de aquisição de múltiplas competências, o professor tem a responsabilidade de facilitar ambientes de letramento que sejam propícios a materiais escritos, livros, imagens, registros e interação com o uso da linguagem. É necessário haver uma estruturação intencional das experiências com base nos interesses, culturas, línguas e modos de aprendizagem das crianças.

Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é realizada em interação com alguém, enquanto o educador pode fornecer intervenção relevante e significativa, atua como o colaborador mais experiente do grupo, aumentando assim as oportunidades de aprendizagem da criança. Nesse contexto, as atividades relacionadas à leitura, incluindo a produção de textos precisam ser planejadas de forma lúdica, contextualizada e inseridas em uma variedade de campos, não sendo caracterizado apenas como esforços mecanizados ou eventos que antecedem a prática de letramento por meio do formalismo.

O professor de Educação Infantil faz a madiação, organiza e intencionaliza experiências. Sua tarefa é criar ambientes nos quais cada aluno possa interagir com a linguagem escrita de maneira relevante, considerando os diferentes tempos ou ritmos em que as crianças aprendem. Nesse contexto, o DCRR (2019) descreve o educador como alguém que desenvolve contextos para leitura, escrita, oralidade, matemática, artes, movimento e investigações ambientais que apoiam a aprendizagem experiencial. Você pode oferecer obras literárias maravilhosas, uma variedade de materiais, um espaço de escrita livre e práticas sociais autênticas de linguagem.

O professor deve observar detalhadamente os objetos e processos das crianças, registrar os passos, relacionar-se com as crianças, fornecer tarefas que beneficiem as crianças em vez de antecipar o processo formal de aprendizagem do ensino fundamental.

Para o DCMEIII a contribuição do professor e da escola são importantes, porque eles são os responsáveis por estruturar tempos, ambientes e experiências para a aprendizagem das crianças, acumulando o conhecimento cultural próprio e dos recursos culturais disponíveis na comunidade. O professor é um intermediário cuidadoso, honrando os ritmos da infância, da língua e os modos peculiares de aprendizagem.

A instituição de Educação Infantil deve garantir o acesso aos bens culturais para todas as crianças, independentemente de qualquer circunstância particular, e criar a estrutura dos

horários, ambientes, recursos e experiências necessárias para que as crianças tenham acesso a uma qualidade adequada. Um educador faz a mediação selecionando, colocando em perspectiva e problematizando esses bens intencionalmente e considerando as particularidades da infância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são claras ao afirmar que a prática pedagógica deve proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças, refletindo sua diversidade sociocultural (Brasil, 2010). O DCMEIII reflete esse quadro de ensino no design de práticas pedagógicas que trazem alfabetização, letramento e numeramento com experiências culturais em várias disciplinas e evitam a apresentação inadequada de conteúdos formais.

A pedagogia que promove o desenvolvimento infantil de maneira integrada, garantindo experiências que favoreçam o crescimento global das crianças, é apoiada com base em suas necessidades individuais e contexto sociocultural (Brasil, 2010). No entanto, alfabetização, letramento e numeramento não são mais reservados para atividades formais; eles nascem através de experiências culturais relevantes.

O educador precisa ouvir, registrar e planejar dentro das experiências das crianças, infundindo os Campos de Experiências com objetivos de ensino e crescimento de maneira contextualizada e relevante. O professor também deve atender, registrar e refletir sobre o envolvimento das crianças com esses recursos culturais, os professores devem construir intervenções pedagógicas dentro dos contextos das crianças em que elas aprendem e respeitar seus modos de aprendizagem.

Em contextos comunitários e de fronteira, o papel do educador torna-se intercultural. Eles fazem a ponte entre o conhecimento comunitário e o conhecimento do sistema escolar, respeitando e promovendo a língua e a cultura das crianças, a ponto de os próprios estilos de aprendizagem das crianças e abordagens ao uso da linguagem e expressão da linguagem se tornarem valorizados.

Freire (1996) foca na importância da humildade, diálogo e responsabilidade moral no ensino. Assim, o educador intercultural deve se associar com famílias, anciãos da comunidade escolar e membros da comunidade, que podem ser os detentores do conhecimento compartilhado. Essa ligação reforça as práticas de alfabetização e letramento, transformando a escola em um clima de persistência do patrimônio em vez de ruptura.

O professor de Educação Infantil indígena e intercultural é o principal facilitador do conhecimento tradicional e acadêmico. Os gestores do sistema educacional devem ser

responsáveis por implementar práticas pedagógicas que considerem os ritmos da infância, línguas indígenas, calendários culturais e as especificidades organizacionais da comunidade.

Além de ser um instrutor de conhecimento, o educador deve ser um ouvinte ativo e engajar-se em observação, diálogo e investigação com famílias, líderes e anciãos e incorporar essas observações no dia a dia escolar. Em consonância com as diretrizes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), o currículo deve ser desenvolvido em parceria com as comunidades indígenas e respeitar a autonomia dos povos indígenas.

Em uma abordagem de avaliação culturalmente responsiva, a avaliação, nesse cenário, precisa ser contínua, formativa, qualitativa, fundamentada na compreensão do desenvolvimento integral da criança: interação, articulação, criação e aprendizagem sem cair no domínio de práticas classificatórias ou excludentes.

Quanto ao professor no ensino bilíngue, o DCMEIII define que este é um intermediário entre o conhecimento tradicional e o conhecimento acadêmico nesse contexto, significando que o professor na Educação Infantil indígena e intercultural é o especialista cultural. Eles irão muito além de apenas transmitir o conteúdo, eles ouvirão, socializarão com as comunidades, respeitarão as culturas e línguas dos outros, desenvolverão colaboração curricular juntos.

No contexto indígena, a mediação para essas relações de trocas de saberes e conhecimentos deve levar em consideração o calendário cultural, que inclui rituais e festividades, bem como as estações de plantio, colheita e pesca que são incluídas como componentes das práticas educacionais no mundo. Através desses esforços, o professor de língua materna e o professor pedagogo devem garantir que juntos construam atividades bilíngues, criem materiais de ensino contextualmente apropriados, registrem a aprendizagem das crianças e promovam a avaliação formativa considerando os processos individuais e coletivos em ação.

11. AMBIENTES ALFABETIZADORES NO DCMEIII

A organização de um ambiente em termos de apoio à linguagem oral e escrita é uma condição prévia sobre a qual leitores e escritores desenvolvidos precisam vivenciar. E o termo ambiente de alfabetização, que inclui a representação contínua e contextual da escrita na vida escolar cotidiana, em linha com as experiências vividas e educacionais das crianças. No DCMEIII, esse contexto precisa atender à diversidade cultural, linguística e territorial das comunidades assistidas. Leitura diária conduzida pelo professor; discussão em grupo; contação de histórias; uso de rimas infantis, canções, rótulos e textos informativos e literários melhoram a escuta, a expressão oral, a criatividade e a compreensão de texto.

Ao mesmo tempo, oferecem às crianças oportunidades de ver a estrutura da escrita, o que ela visa e como circula na sociedade. A experiência real da escrita acontece quando a criança está criando o texto, mas desta vez fora da norma. Imagens reais, marcas de tinta, símbolos gráficos, peças de prática e notas escritas são todas expressões válidas do pensamento das crianças e merecem reconhecimento por serem facetas necessárias do processo de alfabetização.

Nesse ambiente, os gêneros textuais também são centrais para o processo pelo qual a gama de linguagem é comunicada à criança, eles ligam as crianças às diferentes maneiras como a linguagem pode ser usada. Nota, lista, receitas, história, convite, canção e texto tradicional permitem que as crianças vejam a gama de gêneros textuais e seu papel social. Engajar-se com os gêneros autênticos dos textos pode promover a autoria, participação e protagonismo dos aprendizes.

Para o DCMEIII, a alfabetização, o letramento e o numeramento em um ambiente educativo precisam ser oferecidas com experiências ricas, contextuais e culturalmente situadas, em que as crianças possam interagir, brincar, explorar, comunicar e se encontrar através da linguagem, onde formem uma relação crítica, criativa e significativa com a leitura, letramento e numeramento.

Segundo os padrões do DCMEIII, o ambiente deve oferecer uma variedade de atividades, ser acessível aos alunos e refletir na comunidade as práticas sociais da comunidade em geral. Os componentes essenciais de um ambiente amigável à alfabetização incluem etiquetas com nomes das crianças; registros visuais à vista; leitura diária mediada feita pelo professor; cartazes para o dia inteiro que mostram presença, calendário escolar e clima; listas preparadas em conjunto; cartões para identificação de objetos; varais de textos; espaço

designado exclusivamente para o prazer da leitura; e espaços onde as crianças possam praticar o faz de conta. Isso torna a linguagem escrita, que permeia a vida escolar, mais acessível as crianças e ajuda a formar ideias sobre a natureza da escrita.

De igual modo, na língua indígena e de fronteiras, o ambiente de alfabetização deve possuir materiais criados pela comunidade, como artesanato, sementes, fibras, ferramentas de trabalho, registros de narrativas tradicionais, palavras da língua materna e símbolos culturais. Essa organização ajuda as crianças a se tornarem culturalmente distintas e vê a escola como um espaço que respeita o conhecimento local (Luciano, 2017). Além disso, o espaço deve apoiar o desenvolvimento da alfabetização matemática, dando às crianças acesso a recursos usados na contagem, classificação, medição e registro, por exemplo: sementes, pedras, cestos, recipientes, cordas, calendários naturais e gráficos elementares. E assim, esse espaço faz a mediação do conhecimento, e com ele, novas e diferentes formas de aprender.

O aspecto Tempo Educacional há de ser considerado na organização do ambiente e dos recursos, pois, devem ser estruturados de maneiras que apoiem a autodireção e a investigação, a curiosidade e a exploração. O DCMEIII também aconselha que os materiais sejam apropriados para a idade das crianças, apoiando a escolha, manipulação e experimentação com grupos etários e estilos de aprendizagem.

O tempo pedagógico, em vez de ser dividido em atividades mecânicas, deve ser estruturado com respeito a rotinas significativas, como círculos de conversa, brincadeiras livres, tempo de leitura, jogos guiados, registros coletivos, experiências e atividades ao ar livre. Essa organização permite que a aprendizagem contínua de alfabetização e matemática ocorra ao longo da experiência e conectada aos Campos de Experiência.

Nas comunidades indígenas, a temporalidade escolar se interconecta com os ciclos naturais e a vida comunitária. Os ritmos diurnos, fases da lua, a estação de semeadura e colheita, festividades e rituais ajudam a organizar a convivência social e dão referências de alto nível para a prática pedagógica. Estas são idades formativas (Brandão, 2007) quando a educação genuinamente intercultural é apenas possível.

O DCMEIII também reconhece que o ambiente educacional em alfabetização e numeramento não é apenas material textual e matemáticos que podem ser produzidos em seu núcleo. É a intencionalidade pedagógica que organiza espaço, tempo e relações que permitem o coinvestimento de linguagens e raciocínio matemático. O ambiente de educação infantil deve comunicar, transmitir significados, cartazes feitos no espaço educativo e com as

crianças, listas de nomes, notas de rotina e calendários, áreas de leitura, jogos de contagem e materiais naturais organizados para comparações em sala de aula.

Esses elementos combinados com a prática diária ajudam as crianças a ver a escrita e os números como atividades sociais dinâmicas que existem no contexto da vida escolar e na comunidade. O espaço de alfabetização em contextos indígenas e interculturais deve dialogar com o território também. Elementos da cultura material regional como: sementes, cestos, fibras, ferramentas agrícolas, instrumentos musicais, são as maneiras práticas de promover a linguagem e a contagem.

12. A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

A transição como processo educativo contínuo

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer ser um momento pedagógico sensível e estruturante no percurso educativo das crianças, exigindo planejamento, intencionalidade e continuidade das experiências de aprendizagem. No âmbito do DCMEIII, essa transição é compreendida não como ruptura, mas como um processo gradual de integração entre etapas, fundamentado no respeito às singularidades infantis, às culturas de origem e às diferentes formas de aprender e se relacionar com o conhecimento.

A Educação Infantil, conforme estabelecido pela BNCC (Brasil, 2017), tem como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, organizadas por campos de experiências que promovem o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, a transição para o Ensino Fundamental deve preservar essas bases, garantindo que a criança avance em suas aprendizagens sem perder os vínculos afetivos, culturais e simbólicos construídos nos primeiros anos de vida.

Para as crianças indígenas e de contextos interculturais e de fronteira, esse cuidado torna-se ainda mais relevante, uma vez que a escola assume o papel de espaço de mediação entre saberes tradicionais, língua materna, práticas comunitárias e os conhecimentos sistematizados da cultura escrita.

A garantia da integração e da continuidade dos processos de aprendizagem das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental exige que a escola reconheça as aprendizagens já construídas nos campos de experiências como fundamentos pedagógicos, e não como conteúdos superados. No DCMEIII, essa continuidade é concebida como princípio estruturante, assegurando que o percurso educativo da criança seja compreendido como um processo único, progressivo e culturalmente situado.

O DCMEIII reafirma que o processo de alfabetização, letramento e numeramento não se inicia de forma abrupta no Ensino Fundamental, mas é construído progressivamente desde a Educação Infantil, por meio de práticas significativas de linguagem, oralidade, escuta, observação, registro, contagem e resolução de problemas do cotidiano. Essa concepção dialoga com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), ao afirmarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita muito antes da escolarização formal, a partir de suas experiências sociais com textos, símbolos e números.

No contexto indígena e intercultural, a transição entre etapas deve considerar que as crianças chegam à escola trazendo consigo repertórios linguísticos próprios, formas de organização do tempo, do espaço e das relações sociais que diferem do modelo escolar urbano. Povos como Ingarikó, Macuxi, Patamona, povos de fronteira e imigrantes como os Warao estruturam suas aprendizagens a partir da oralidade, da observação, da participação em atividades comunitárias, do convívio intergeracional e do vínculo com o território.

Assim, respeitar essas matrizes culturais é condição essencial para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem e evitar práticas pedagógicas excludentes ou assimilacionistas. O equilíbrio entre as mudanças introduzidas na passagem para o Ensino Fundamental implica reconhecer que a criança não deixa de ser criança ao ingressar nessa nova etapa. Ao contrário, ela segue necessitando de tempos ampliados de exploração, de linguagem oral, de movimento, de expressão artística e de brincadeira, agora articulados, de forma mais sistemática, às práticas de leitura, escrita e matemática. Conforme aponta Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação social e cultural, sendo a mediação do adulto fundamental para que a criança avance em sua zona de desenvolvimento proximal.

Nesse sentido, o DCMEIII orienta que as práticas pedagógicas do último ano da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sejam planejadas de forma articulada, favorecendo a integração curricular, o diálogo entre professores e a construção de estratégias comuns de acompanhamento das aprendizagens.

Para crianças indígenas, essa articulação deve incluir a valorização da língua materna como primeira língua, a presença de narrativas tradicionais, cantos, grafismos, contagens próprias da cultura e referências ao modo de vida comunitário, fortalecendo a identidade e o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto central da transição diz respeito às estratégias de acolhimento e adaptação, tanto para as crianças quanto para os docentes. O ingresso no Ensino Fundamental pode gerar inseguranças, mudanças de rotina e novas exigências cognitivas. Por isso, o DCMEIII defende a criação de ambientes pedagógicos acolhedores, nos quais a criança se reconheça como sujeito competente, capaz de aprender a partir do que já sabe e vivencia. Essa perspectiva está alinhada às contribuições de Kramer (2006), ao destacar que a continuidade educativa se constrói quando a escola reconhece a infância como categoria social e cultural, e não apenas como etapa preparatória.

A construção da base no que a criança sabe e é capaz de fazer é princípio fundamental desse processo. No campo **O Eu, o Outro e o Nós**, por exemplo, as crianças desenvolvem atitudes de cooperação, respeito às diferenças, reconhecimento de pertencimento comunitário e construção da identidade. Em contextos indígenas, essas aprendizagens estão profundamente ligadas às relações de parentesco, às práticas coletivas, ao respeito aos mais velhos e às normas tradicionais de convivência.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, tais aprendizagens devem ser retomadas e aprofundadas, garantindo que o processo de alfabetização e letramento ocorra em um ambiente relacional seguro, solidário e respeitoso.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), aprender a conviver, participar e respeitar o outro constitui base para a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Em consonância com essa orientação, o DCMEIII defende que práticas pedagógicas do Ensino Fundamental valorizem rodas de conversa, narrativas orais, trabalhos coletivos e resolução compartilhada de problemas, mantendo viva a centralidade da interação social como motor do desenvolvimento. Essa abordagem dialoga com Vygotsky (1998), ao afirmar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação cultural e da interação social.

O DCMEIII orienta que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental seja sustentada por uma leitura integrada dos **Campos de Experiência**, compreendidos como eixos organizadores das aprendizagens essenciais da infância. Esses campos não se encerram ao final da Educação Infantil, mas constituem a base sobre a qual se estruturam as práticas iniciais de alfabetização, letramento e numeramento.

No campo **Corpo, Gestos e Movimentos**, a transição entre etapas demanda especial atenção, uma vez que o Ensino Fundamental tende, historicamente, a reduzir as oportunidades de movimento, exploração corporal e expressão gestual. O DCMEIII orienta que essa redução não ocorra, sobretudo em contextos indígenas, nos quais o corpo é elemento central de aprendizagem, comunicação e pertencimento cultural. Brincadeiras tradicionais, danças, jogos corporais, deslocamentos pelo território e atividades do cotidiano comunitário constituem experiências formativas fundamentais.

Respeitar as singularidades das crianças implica reconhecer que o corpo é linguagem, memória e conhecimento. Conforme aponta Wallon (2007), o desenvolvimento infantil é inseparável da dimensão motora e afetiva, sendo o movimento condição para a construção do pensamento. Assim, a transição para o Ensino Fundamental deve preservar práticas que

envolvam coordenação motora, autonomia corporal, cuidado com o próprio corpo e com o ambiente, articulando essas experiências às atividades de leitura, escrita e numeramento.

Nos contextos indígenas e interculturais, o corpo também expressa saberes ancestrais: modos de plantar, pescar, colher, dançar, cantar e circular pelo território. Nesse sentido, o DCMEIII propõe que essas práticas sejam reconhecidas como conhecimentos legítimos, integrando o currículo do Ensino Fundamental e contribuindo para um processo de alfabetização que respeite os tempos, os ritmos e as formas próprias de aprender das crianças indígenas. Tal perspectiva contribui para evitar rupturas abruptas e práticas escolares descontextualizadas, que podem gerar desinteresse, insegurança e dificuldades de aprendizagem.

No campo **Traços, Sons e Formas**, a criança amplia suas possibilidades expressivas por meio das artes visuais, da música e das experimentações gráficas. O DCMEIII reconhece que os traços iniciais, os desenhos, os grafismos tradicionais e as pinturas corporais constituem formas legítimas de linguagem e antecedem a escrita alfabética. A continuidade das aprendizagens se expressa na valorização das múltiplas linguagens artísticas como meios de expressão, comunicação e construção de sentidos.

Desde a Educação Infantil, as crianças experimentam sons, ritmos, grafismos, pinturas, modelagens e produções visuais que constituem a base simbólica para a compreensão da linguagem escrita. No DCMEIII, essas experiências são entendidas como precursoras do processo de alfabetização, especialmente quando articuladas à cultura local.

Para as crianças indígenas, os grafismos tradicionais, as pinturas corporais, os instrumentos musicais, os cantos rituais e as danças comunitárias são formas legítimas de linguagem e expressão. Ao transitar para o Ensino Fundamental, essas manifestações não devem ser substituídas por práticas exclusivamente abstratas ou descoladas do contexto cultural. Ao contrário, devem ser incorporadas como recursos pedagógicos que favoreçam a reflexão sobre símbolos, registros, sequências, ritmos e padrões, fundamentais para a leitura, a escrita e o numeramento.

De acordo com Ferreiro (2001), a criança constrói conhecimento sobre a escrita ao interagir com diferentes sistemas simbólicos, comparando, diferenciando e atribuindo sentidos. Assim, ao reconhecer os traços culturais indígenas como sistemas simbólicos complexos, o DCMEIII amplia as possibilidades de alfabetização intercultural, fortalecendo a identidade das crianças e promovendo aprendizagens significativas. Essa continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental reafirma o compromisso com uma educação que

respeita a diversidade, assegura direitos de aprendizagem e valoriza os saberes dos povos indígenas como parte constitutiva do currículo escolar.

Já o campo **Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação** é central para o processo de alfabetização e letramento. Espera-se que, ao final da Educação Infantil, a criança seja capaz de narrar experiências, recontar histórias, argumentar oralmente, escutar o outro e reconhecer diferentes gêneros textuais. Em contextos indígenas e interculturais, a oralidade assume papel estruturante, sendo fundamental a valorização das narrativas tradicionais como forma de transmissão de conhecimentos, valores, histórias e memórias coletivas.

As narrativas dos mais velhos, os mitos de origem, os relatos do cotidiano, as cantigas e os rituais são práticas de linguagem que organizam o pensamento, estruturam a memória e fortalecem a identidade cultural das crianças. dos cantos, das línguas maternas e das práticas de escuta coletiva. No DCMEIII, esse campo é compreendido como eixo estruturante do desenvolvimento da linguagem oral, da capacidade narrativa, da escuta ativa e da construção do pensamento simbólico, elementos essenciais para a apropriação da linguagem escrita.

Dessa forma, o DCMEIII orienta que a transição para o Ensino Fundamental preserve e amplie essas experiências, evitando rupturas que desconsiderem a centralidade da oralidade. Assim, práticas pedagógicas que valorizam a escuta, o diálogo, o reconto de histórias e a produção oral favorecem a compreensão dos usos sociais da escrita.

No Ensino Fundamental, essa continuidade se expressa na proposição de situações didáticas que envolvam rodas de conversa, registro oral de experiências, dramatizações, produção coletiva de textos e escuta de diferentes gêneros orais, respeitando as línguas maternas e os modos próprios de expressão das crianças indígenas.

O campo **Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações** consolida aprendizagens essenciais para o numeramento e para a compreensão do mundo físico, social e natural. O DCMEIII orienta que a criança, ao final da Educação Infantil, seja capaz de identificar e comparar propriedades dos objetos, utilizar vocabulário matemático básico, registrar quantidades, reconhecer sequências temporais e demonstrar curiosidade investigativa.

Em contextos indígenas, essas aprendizagens se articulam às práticas cotidianas da comunidade, como o manejo da roça, a pesca, a observação dos ciclos da natureza, o uso do tempo marcado por eventos naturais e culturais. Tais experiências fortalecem o pensamento lógico, a noção de quantidade, medida e transformação, ancoradas em saberes tradicionais.

A síntese das aprendizagens da Educação Infantil, conforme o DCMEIII, não se traduz em listas de conteúdos, mas em **capacidades desenvolvidas**, que asseguram à criança condições de iniciar o Ensino Fundamental com segurança, curiosidade, autonomia e vínculo com sua cultura. Essa continuidade pedagógica reafirma o princípio do direito à aprendizagem ao longo da vida e a centralidade da criança como sujeito histórico, cultural e de direitos (Brasil, 2017).

O DCMEIII orienta que essa síntese não seja entendida como antecipação de conteúdos formais, mas como reconhecimento do que a criança já sabe, é capaz de fazer e compreende sobre si, o outro, a linguagem, o mundo natural e social. Por fim, reafirma que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em contextos indígenas e interculturais, deve ser compreendida como um processo coletivo, envolvendo escola, família e comunidade.

A participação dos anciãos, das lideranças comunitárias e das famílias fortalece o vínculo entre escola e território, contribuindo para uma educação que respeita as identidades, promove a justiça curricular e assegura o direito das crianças a aprenderem sem renunciar a sua cultura, língua e modos próprios de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil. Brasília: MEC, 2017.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Alfabetização: método fônico. São Paulo: Memnon, 2004.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Vozes, 2012.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 2005.DEHAENE, S. Os neurônios da leitura. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1996.

GOSWAMI, U. Desenvolvimento cognitivo e leitura. Oxford: Wiley Blackwell, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2010.

KLEIMAN, A. Letramento e suas Implicações para o Ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. São Paulo: Cortez, 2007.

LORENZATO, Sérgio. Educação Infantil e percepção matemática. Campinas: Autores Associados, 2011.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. Revista Educação Pública, v. 26, n. 62/1, p. 295-310, maio/ago. 2017.

MAHER, T. M. Educação bilíngue no Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MORAIS, A. G. Consciência fonológica e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores. Lorena/SP: UK'A Editorial, 2017.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RORAIMA. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima (SEED). Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Boa Vista: SEED, 2019.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

UNESCO. Educação em um mundo multilíngue. Paris: UNESCO, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade. Quito: Abya-Yala, 2009.