Currículo da Educação Infantil: Diálogos com a BNCC

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

CURITIBA
Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Educação Infantil

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA
Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA
Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA
Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES
Elizabeth Dubas Laskoski

COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO
Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS
Flávia Correa de Almeida Faria Gomes

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS
Adriano Mario Guzzoni

COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E INOVAÇÃO
Estela Endlich

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIA E REDE DE PROTEÇÃO
Angela Cristina Piotto

COORDENADORIA DE PROJETOS
Andréa Barletta Brahim

APRESENTAÇÃO

A cidade, já dizia Plutarco na antiga Grécia, é o melhor instrutor. Nessa interface transdisciplinar, a cidade educa os seus sujeitos, e esses vivem suas realidades e devolvem para as cidades suas demandas. São incomparáveis os contextos de distintas cidades, dado o público, o movimento histórico, a realidade que se materializa em cada uma.

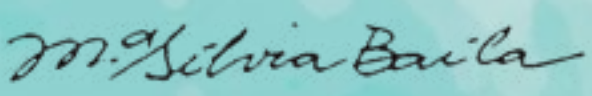
É na concepção de tomar a cidade como contexto educador que o currículo da Educação Infantil e do ensino fundamental da cidade de Curitiba constitui-se, torna-se sempre realidade para as crianças e os estudantes em sua dimensão local. Nessa lógica, a globalidade é uma consequência, pois, segundo nosso teórico russo Leon de Tolstoi, só é global quem é capaz de cantar a sua aldeia. Nos estudos curriculares atuais, a discussão sobre a dimensão local e a dimensão global está em evidência, tensionada, como se uma pudesse ser maior do que a outra. E não pode ser. No entanto, o caminho para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com a realidade e permita a inserção de uma criança da educação infantil e de um estudante do ensino fundamental, levando em consideração as condições psicossociais, é pelo menos coerente, quando tem fatos locais como ponto de partida. Quanto mais se conhece sobre a sua realidade, maiores as possibilidades de estabelecer relações com conhecimentos globais.

Curitiba é uma cidade vocacionada como território educador e, por essa construção ao longo de sua história, constituída pelo seu povo, pelos agentes sociais e educacionais, multiplica-se em muitos territórios educadores. Convida a seu estudo do meio, espera retorno, dialoga, avança como cidade. Como consequência dessa dimensão de cidade que educa, Curitiba possui um currículo articulado com as dimensões local e global, dialógico, aberto a revisões. Esta edição dialoga com a Base Nacional Comum Curricular e suas diretrizes, e ganha o título de um currículo da nossa Cidade Educadora, movimento nascido nos anos 1990, em Barcelona, que congrega mais de 500 cidades no mundo com o potencial educador.

Faz-se jus destacar que o currículo para uma cidade educadora nasce antes da honraria, precede as ações internacionais e se consagra com o título da cidade como mérito.

Esse é o nosso documento-guia, eixo das ações do cotidiano dos centros municipais de educação infantil e das escolas, ferramenta diária do trabalho do pedagogo, mas não pode ser a última verdade. Exatamente como guia, como instrumento, estará sempre aberto ao diálogo, vivo, pulsante, conversando com a realidade educacional.

Bom trabalho!



Maria Sílvia Bacila
Secretária Municipal da Educação de Curitiba

SUMÁRIO

SER E VIVER AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA 9

Ser e viver as infâncias em Curitiba 10

O que significa ser uma cidade educadora? 10

O que compreendemos por criança e por infância? 13

Como as crianças vivem suas infâncias em Curitiba? 15

Os territórios das crianças nas Regionais 23

A Educação Infantil em Curitiba 34

Os direitos das crianças nas instituições de Educação Infantil 36

Ser e viver uma comunidade educativa 40

Um olhar para os sujeitos e as relações 40

A construção da cidadania socioambiental na comunidade educativa 45

A gestão democrática e a construção de comunidades educativas 58

CURRÍCULO PROPOSTO E VIVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 67

Diálogos curriculares da Educação Infantil curitibana 68

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento 69

Um currículo comprometido com o cuidado e a educação de bebês e crianças 70

O brincar dos bebês e das crianças 73

As linguagens dos bebês e das crianças 76

A experiência de aprender e os campos de experiências 78

Os campos de experiências 83

Campo de experiências “O eu, o outro e o nós” 84

Campo de experiências “Corpo, gestos e movimentos” 88

Campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” 92
Campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” 94
Campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” 100
Uma rede de conexões 105
O currículo, os bebês e as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba 107
Pedagogia da participação 107
Documentação pedagógica 108
SER E VIVER A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 111
O currículo sentido e vivido no cotidiano 112
Ações que marcam a vida diária 116
Propostas recorrentes 117
Projetos 127
Documentação pedagógica 129
Observar 130
Escutar 130
Registrar 131
Analisar e interpretar 132
Comunicar 133
Planejar 134
A construção de narrativas 138
O olhar atento e o compromisso com as aprendizagens 142
Os processos de transição 143
Constituir-se professor na Educação Infantil de Curitiba 145
Desenvolvimento profissional 157
EM SÍNTESE 159
REFERÊNCIAS 160

SER E VIVER AS INFÂNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

"Por uma ideia de criança, rica,
na encruzilhada do possível,
que está no presente
e que transforma o presente em futuro.
Por uma ideia de criança ativa,
guiada, na experiência,
por uma extraordinária espécie de curiosidade
que se veste de desejo e de prazer.
Por uma ideia de criança forte,
que rejeita que sua identidade seja
confundida com a do adulto, mas a oferece
a ele nas brincadeiras de cooperação.
Por uma ideia de criança sociável,
capaz de se encontrar e se confrontar
com outras crianças
para construir novos pontos de vista e conhecimentos.
Por uma ideia de criança competente,
artesã da própria experiência
e do próprio saber
perto e com o adulto.
Por uma ideia de criança curiosa,
que aprende a conhecer e a entender
não porque renuncie, mas porque nunca deixa
de se abrir ao senso do espanto e da maravilha."

ALDO FORTUNATI

Ser e viver as infâncias em Curitiba

Nossa Curitiba, capital do Paraná, conta com uma população de 1 751 907 (um milhão, setecentos e cinquenta e um mil, novecentos e sete)[1] habitantes. Destes, 151 401 (cento e cinquenta e um mil, quatrocentos e um) são crianças de 0 a 6 anos.

Em 2019, Curitiba passou a integrar oficialmente o seleto grupo de **cidades educadoras**, fato que confere à cidade o compromisso e o olhar sensível para a educação como um processo de desenvolvimento integral, envolvendo todos os seus habitantes e assumindo o cuidar/educar como princípio com a pequena infância.

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é o órgão responsável por impulsionar a sociedade à implementação de ações responsáveis compreendendo a cidade como um espaço de relações educativas dinâmicas. A AICE surgiu da percepção de que os conhecimentos e saberes do mundo estão para além dos muros da escola e que necessitam de parcerias da sociedade para consolidá-los, promovendo a formação integral dos sujeitos.

A AICE tem como referência a "*Carta das Cidades Educadoras*", redigida em 1990 no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, na Espanha, cuja versão final foi aprovada em 1994 no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Bolonha, na Itália. A carta declara a educação, a equidade e os direitos humanos como princípios norteadores da administração pública.

O que significa ser uma cidade educadora?

Ao assumir o compromisso de ser uma **cidade educadora**, Curitiba propõe, além da oferta de ensino formal, o cumprimento de um papel educador na vida dos (as) cidadãos(ãs)[2], aceitando como desafios permanentes a formação, a promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes.

> "A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia – outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países –, com o objectivo [*sic*] de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes." (CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 1990; 1994).

1 Dados demográficos do Censo Brasileiro de 2010 (IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Em 2019, a estimativa populacional de Curitiba era de 1 933 105 (um milhão, novecentos e trinta e três mil, cento e cinco) habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 24/03/2020.

2 Na escrita deste documento, destacam-se inicialmente as formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentamos apenas a marca do masculino, conforme normatização da Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero nos tempos atuais.

Compreende-se, nessa vertente, que o ambiente em que crescemos afeta profundamente o modo como vivemos nossas vidas, pois os recursos humanos, sociais e culturais disponíveis na cidade se tornam complementares e incidem na formação de todos os habitantes, contribuindo para a constituição da identidade dos sujeitos. Identidade que podemos descrever como a consciência que uma pessoa tem de si mesma, a qual é intensamente influenciada por seu contexto social.

> "A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas [*sic*], festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana." (GOMES, 2005).

Nesse sentido, a compreensão de que os processos de construção de identidades individuais e coletivas são balizados pelas interações e pelas experiências entre os sujeitos (negros, indígenas, brancos, amarelos, homens, mulheres, adultos e crianças, entre outros) nos diferentes espaços sociais, nos conduz a pensar sobre a importância do currículo proporcionado pela cidade, a qual se constitui em um grande campo de experiências para os cidadãos curitibanos.

> "O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais os confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade." (SILVA, 1999).

A **cidade é currículo.** Todos os seus espaços educam compondo um currículo que possibilita experiências diversificadas à população. A rua, por exemplo, permite vivências únicas, pois ao percorrer trajetos pela cidade (para casa de parentes, comércios, parques, museus, cinemas e teatros, entre outros) constatamos inúmeras informações sobre as pessoas e suas formas de viver e relacionar-se com a natureza, a cultura e o mundo em sua complexidade.

Existe um currículo que transcende os muros das instituições escolares. Um currículo vivido, único, que se constrói a partir das vivências e experiências culturais de cada pessoa e que resulta em diversas formas de ver, interpretar e atuar no mundo. Conhecer o entorno do local onde moramos, nosso bairro, nossa cidade e sua história é fundamental para compreendermos e valorizarmos a cultura, nos reconhecendo como parte dela, pois, conhecer profundamente a cidade onde se habita contribui para nossa constituição enquanto sujeitos.

As pessoas que nascem e/ou vivem suas infâncias em Curitiba têm ao seu dispor uma gama de opções artísticas, históricas, sociais e de lazer, é uma realidade social impregnada de cultura. A **cultura**, assim, é compreendida como um ato social que

engloba tudo o que foi e é criado e transformado pela humanidade. Ela é dinâmica, diversa e coletiva, e está em permanente reconstrução. Nesse sentido, entendemos "**cultura**" como resultado de uma trajetória histórica expressa pelo conhecimento construído socialmente por meio da interação humana.

> "A riqueza de formas das culturas e suas relações falam bem de perto a cada um de nós, já que convidam a que nos vejamos como seres sociais, nos fazem pensar na natureza dos todos sociais de que fazemos parte, nos fazem indagar das razões da realidade social de que partilhamos e das forças que as mantêm e as transformam." (SANTOS, 1983).

A população de Curitiba, constituída por processos contínuos de migração, apresenta, em suas origens e atual formação, contribuições de povos de vários lugares do mundo. Uma cidade construída por muitas culturas, raças e etnias, na qual os habitantes deixam suas marcas na arquitetura, nos costumes, na língua e na culinária, etc., contribuindo com a composição da cultura da cidade. Essa soma de diferentes culturas delineia contornos à identidade da cidade e reflete um jeito próprio de ser curitibano, quer pelo nascimento na cidade ou por tê-la adotado para viver, uma vez que Curitiba acolhe pessoas de diferentes nacionalidades.

Uma característica marcante é o modo próprio de falar do curitibano, que inclui um sotaque particular, pois pronuncia com ênfase a letra "e" no término de palavras, por exemplo: "leit**e** quent**e**". Além do sotaque, os cidadãos curitibanos apresentam um vocabulário único, apresentando palavras da língua portuguesa reconhecidas apenas em solo curitibano, o que faz com que visitantes necessitem de um morador da cidade para esclarecer determinados termos.

Alguns exemplos para conhecer um pouco mais:

PEQUENO "DICIONÁRIO CURITIBANO"	
TERMO	SIGNIFICADO
VINA	SALSICHA
JAPONA	JAQUETA DE NYLON
BOLACHA	BISCOITO
MIMOSA	MEXERICA, TANGERINA
PIÁ	MENINO
PENAL	ESTOJO ESCOLAR
LIGEIRINHO	ÔNIBUS COM EMBARQUE E DESEMBARQUE EM PONTOS ESPECÍFICOS DA ROTA PREVISTA
SINAL	SEMÁFORO
GASOSA	LÍQUIDO REFRIGERANTE COM SABORES ESPECÍFICOS (FRAMBOESA, ABACAXI, GENGIBIRRA, LARANJA, LIMÃO, ETC.)
GENGIBIRRA	GASOSA FEITA DE GENGIBRE
MODA CEBOLA	CARACTERIZADA PELA FREQUÊNCIA COM QUE AS PESSOAS VESTEM VÁRIAS CAMADAS DE ROUPAS PELA MANHÃ EM DIAS FRIOS E VÃO "DESCASCANDO" (RETIRANDO) AO LONGO DO DIA
POUSAR	DORMIR NA CASA DE ALGUÉM

Elaboração: Comissão de Escrita do Currículo (2019).

Tudo isso nos faz refletir sobre o quanto estar nesta cidade é um ato educativo. "A cidade somos nós e nós somos a cidade" (FREIRE, 1995). As palavras do autor nos conduzem a considerar o quanto temos de Curitiba em cada um de nós e o quanto há de nós em Curitiba, em uma história que continua sendo construída cotidianamente. Nesse contexto único, de viver e se apropriar cultural e socialmente da cidade, existe em Curitiba um olhar especial aos bebês, às crianças e suas infâncias.

O que compreendemos por criança e por infância?

Os estudos da Sociologia da Infância nos conduzem a compreender que a **infância** é uma categoria social do tipo geracional, ou seja, um tempo da vida do indivíduo. Sarmento (2005) afirma que a infância independe das crianças e nessa perspectiva sempre existirá, pois é constantemente "preenchida" e "esvaziada" de seus atores sociais que, a cada época, integram uma categoria geracional. As crianças que, atualmente, compõem a categoria geracional da infância, em alguns anos, irão compor as categorias da juventude, da vida adulta e da velhice.

Assim, segundo o autor anteriormente citado, são os modos de compreender a infância que se transformam, pois esse conceito resulta da construção social com diferenças diacrônicas, ou seja, conforme os períodos históricos (a infância dos pais, avós e bisavós), e diferenças sincrônicas, que ocorrem em um mesmo período histórico e se diferenciam dependendo da localização geográfica, da classe social, da raça/etnia, do gênero, da religião e demais variáveis que podem intervir no modo de perceber a infância em determinado tempo e lugar. Nesse sentido, reconhecemos que a infância é plural – "**infâncias**", pois existiram e coexistem diversas formas de ser e viver as infâncias.

> "Falar de infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia, uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: infâncias." (BARBOSA, 2000).

Diante do exposto, concordamos com Barbosa (2000), a universalização, em alguns momentos e em certa medida, é necessária para pensarmos políticas e propostas coletivas para as infâncias[3] que nos cercam.

Sob tal pressuposto, nas instituições que ofertam Educação Infantil, temos o compromisso de assegurar um olhar atento e uma escuta sensível às individualidades dos bebês e das crianças e, a partir dessas individualidades, organizar propostas coletivas com diferentes agrupamentos respeitando as singularidades, pois a Educação Infantil prima por promover encontros, relações e interações.

Cabe lembrar, em consonância com a legislação vigente, que o empenho, a defesa e a construção da concepção de infância é uma responsabilidade dos adultos, e, nesse

3 Como sugestão para aprofundamento da temática, conferir o documentário "A Invenção da Infância", sob direção de Liliana Sulzbach (2000).

sentido, ressaltamos a importância de pensarmos em mudanças e permanências presentes nesta categoria social, ou seja, compreendermos e elencarmos características que são comuns àqueles que vivem suas infâncias em um determinado período histórico, e, ao mesmo tempo, em características que são específicas de determinados grupos, em função das variáveis sociais que permeiam sua existência.

Ao falar em "infâncias" consideramos imprescindível abordar o conceito de "**criança**". Fundamentados na Sociologia da Infância e na legislação vigente[4], afirmamos que criança é um **sujeito histórico e de direitos**, que nesse momento da vida integra a categoria geracional da infância e, para além do pertencimento etário, é um **ator social** que pertence a uma classe, um gênero, uma raça/etnia e uma localização geográfica.

Corsaro (2005), também estudioso da Sociologia da Infância, ressalta a ação da criança como um "ator social" competente. Tal abordagem, denominada por ele como "**reprodução interpretativa**", representa uma alternativa ao conceito de socialização baseado na adaptação passiva da criança. Ao utilizar o termo "reprodução", enfatiza que as crianças não apenas se apropriam da cultura, mas também participam das mudanças culturais; ao empregar o termo "interpretativa", refere-se aos aspectos inovadores de sua participação na sociedade, ressaltando, com isso, que elas criam e participam da "**cultura de pares**", definida como "um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que elas produzem e compartilham na interação com seus pares" (CORSARO, 2009).

Bebês e crianças se desenvolvem nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que lhes proporcionamos e naquelas que estabelecem com os adultos, outros bebês e outras crianças, nos grupos e contextos culturais nos quais estão inseridos. Nessas condições, enquanto sujeitos ativos nos processos, ambos interagem, investigam, brincam, imaginam, desejam, aprendem, observam, conversam, experimentam, questionam, opinam, criam e dão sentidos para o mundo e suas identidades pessoal e coletiva. (BRASIL, 2009c; 2009d).

Cabe frisar que bebês e crianças apresentam uma maneira peculiar de agir e pensar, envolvendo curiosidade, criação, brincadeira, imaginação e sensibilidade na relação com os outros, os objetos e as situações. Embora com pouca idade, já acumulam saberes e experiências, sendo capazes de produzir e reproduzir cultura, desenvolvendo, a partir das interações com outros bebês e crianças, os adultos e os diferentes espaços sociais, o seu modo próprio de ser e estar no mundo.

4 Constituição Federal (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB n.º 20/2009; Resolução CNE/CEB n.º 5/2009; 2010); Resolução CNE/CP n.º 2/2017 (que institui e orienta a implantação da BNCC); Base Nacional Comum Curricular (2018).

CMEI Jardim Aliança (NRE BV) – 2019

Como as crianças vivem suas infâncias em Curitiba?

Ao pensarmos em Curitiba, nos bebês e nas crianças e em suas possibilidades de vivências das infâncias, reiteramos que a cidade se constitui em um grande campo de experiências, pois oferta diferentes interações com o patrimônio histórico, cultural e socioambiental, acolhendo "as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural" (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, bebês e crianças vivem, exploram, conhecem e transformam seu imenso campo de experiências. Ao brincar em quintais, condomínios, ruas, praças, campinhos e em outros locais da cidade, acessam os conhecimentos existentes no mundo por meio da interação com outros bebês, outras crianças e adultos e, inclusive, por meio do contato com a natureza e a cultura.

Esses espaços, denominados "**territórios**", são ambientes favoráveis à construção de relações sociais, às aprendizagens e ao desenvolvimento. Os territórios, enquanto

espaços apropriados pelos sujeitos, inspiram a forma de habitar dos atores sociais, bem como seu modo de ser e estar no mundo, e se aproximam do conceito de lugar, pois possibilitam a construção da identidade e do sentimento de pertencimento. (VASCONCELOS, 2009).

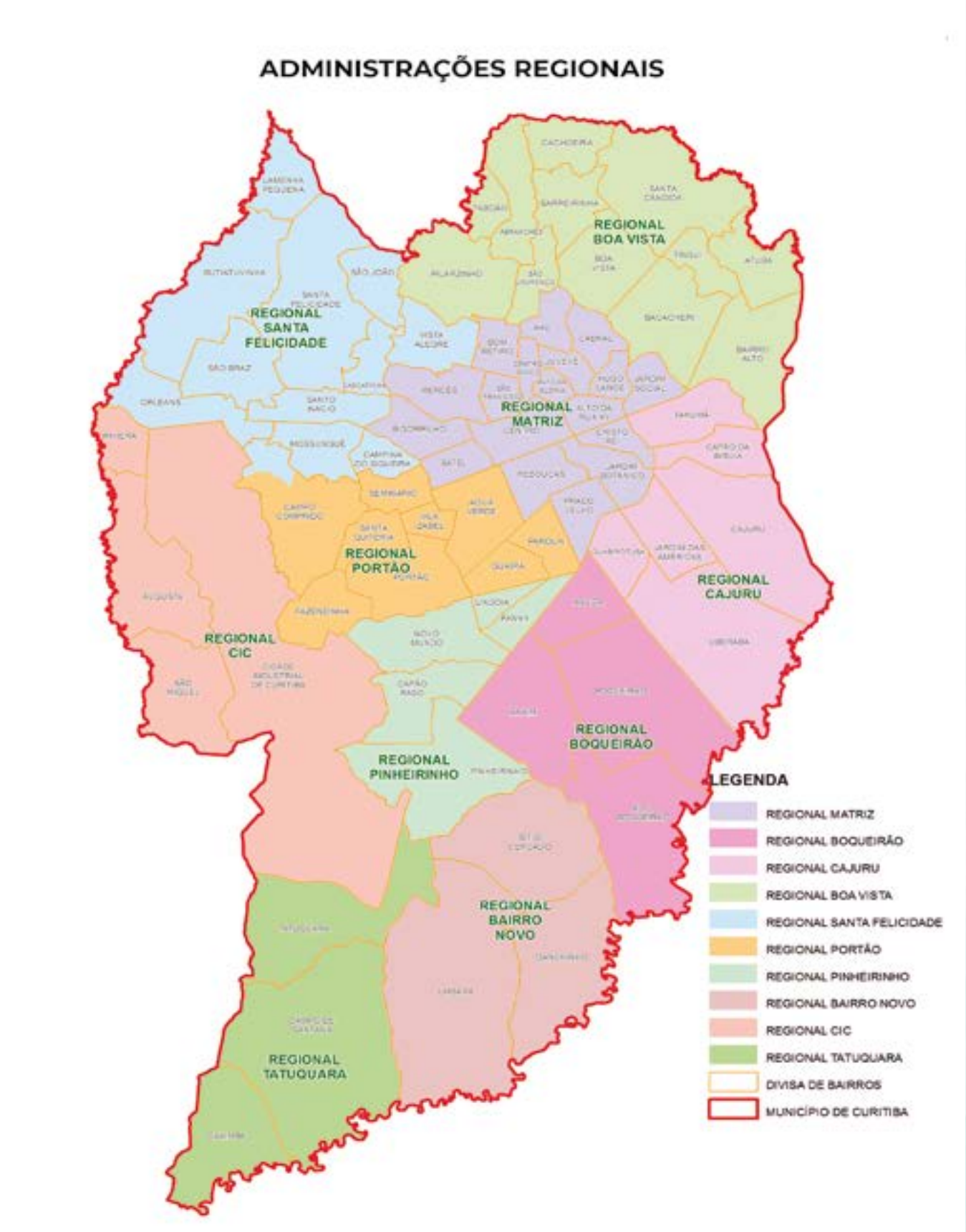
Diante disso, um lugar não é o mesmo lugar para todos. O espaço compartilhado faz parte da cultura que enreda cada indivíduo em suas lembranças, seus sentidos e seus sentimentos, pois as experiências vividas na infância deixam marcas e memórias que permanecem ao longo da vida, sendo o pertencimento fortalecido pelas relações afetivas estabelecidas com o lugar e com as pessoas em um determinado tempo.

Nessa perspectiva, a experiência dos bebês e das crianças, com o espaço e nas relações sociais, pode ser considerada fator fundamental para sua formação enquanto sujeitos e cidadãos, pois é na interação com pessoas de diferentes faixas etárias, gêneros, classes sociais e raças/etnias e com a organização do espaço social que constituem sua identidade individual e coletiva, aprendendo a participar ativamente da dinâmica cultural de seu grupo.

> "Para cada criança do lugar existe também um lugar da criança: um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da vivência da infância nesse lugar. Cada grupo social elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e no tempo." (VASCONCELOS, 2009).

É importante considerarmos que os espaços destinados aos bebês e às crianças se modificaram em função dos fenômenos urbanos (crescimento industrial, avanços tecnológicos, aumento do tráfego de veículos, comunicação em massa, entre outros), os quais afetam o modo como as pessoas se relacionam e interagem com o espaço. Em consequência desses fenômenos, podemos observar as culturas infantis sendo constituídas dentro da estrutura urbana, como por exemplo, as crianças reduzindo o desenvolvimento de suas brincadeiras na rua para permanecer em espaços considerados mais seguros segundo a lógica dos adultos. Nesse sentido, concordando com Sarmento (2018), afirmamos que a cidade inclui, mas também exclui, por isso, ressaltamos que a emancipação dos sujeitos é um compromisso fundamental de uma cidade educadora.

Nessa conjuntura, na sequência apresentamos algumas características da vida urbana em Curitiba, uma cidade em constante processo de urbanização. Inicialmente, destacamos que Curitiba possui 75 bairros organizados em 10 grandes áreas, denominadas Regionais, conforme podemos contemplar no mapa:



Adaptado de: IPPUC. **Administrações Regionais**. Curitiba: IPPUC, ago. 2018.

Tal organização aconteceu, gradativamente, acompanhando a expansão de Curitiba e sua ocupação territorial, pois seus bairros foram se desenvolvendo e se tornando mais populosos, sendo necessário acolher as demandas dos cidadãos que moram em regiões não centrais, motivo pelo qual foram criadas as Administrações Regionais, as quais têm por objetivo coordenar as ações de planejamento local, considerando as particularidades territoriais e o planejamento da cidade como um todo.

Cada Regional nos remete para sua história e para as histórias de seus moradores. O convívio com habitantes mais antigos favorece o nosso conhecimento sobre histórias peculiares de nossa cidade. Em cada Regional podemos vislumbrar, por exemplo, a disseminação de produções dos artistas locais[5] pelas ruas (em painéis, memoriais, esculturas, portais e personagens, entre outros), compondo espaços culturais. Também temos as tradicionais feiras que são lugares de encontros da população, dentre as quais destacamos a Feira do Largo da Ordem, que acolhe nas manhãs de domingo moradores, artistas e visitantes de diferentes lugares do mundo.

Curitiba também oferece roteiros para conhecermos a cidade e que revelam nossa história, são percursos que podem ser realizados a pé caminhando pelas ruas, de ônibus com opção pela "*Linha Turismo*" ou, ainda, de condução própria. Entre os diversos roteiros destacamos: "*Curta Curitiba Piazada*", "*Curta Curitiba a Pé*", "*Poty by Bike*", "*A Curitiba de Leminski*", "*Na trilha do Sagrado: redescobrindo o centro histórico de Curitiba*" e "*Linha Preta*"[6].

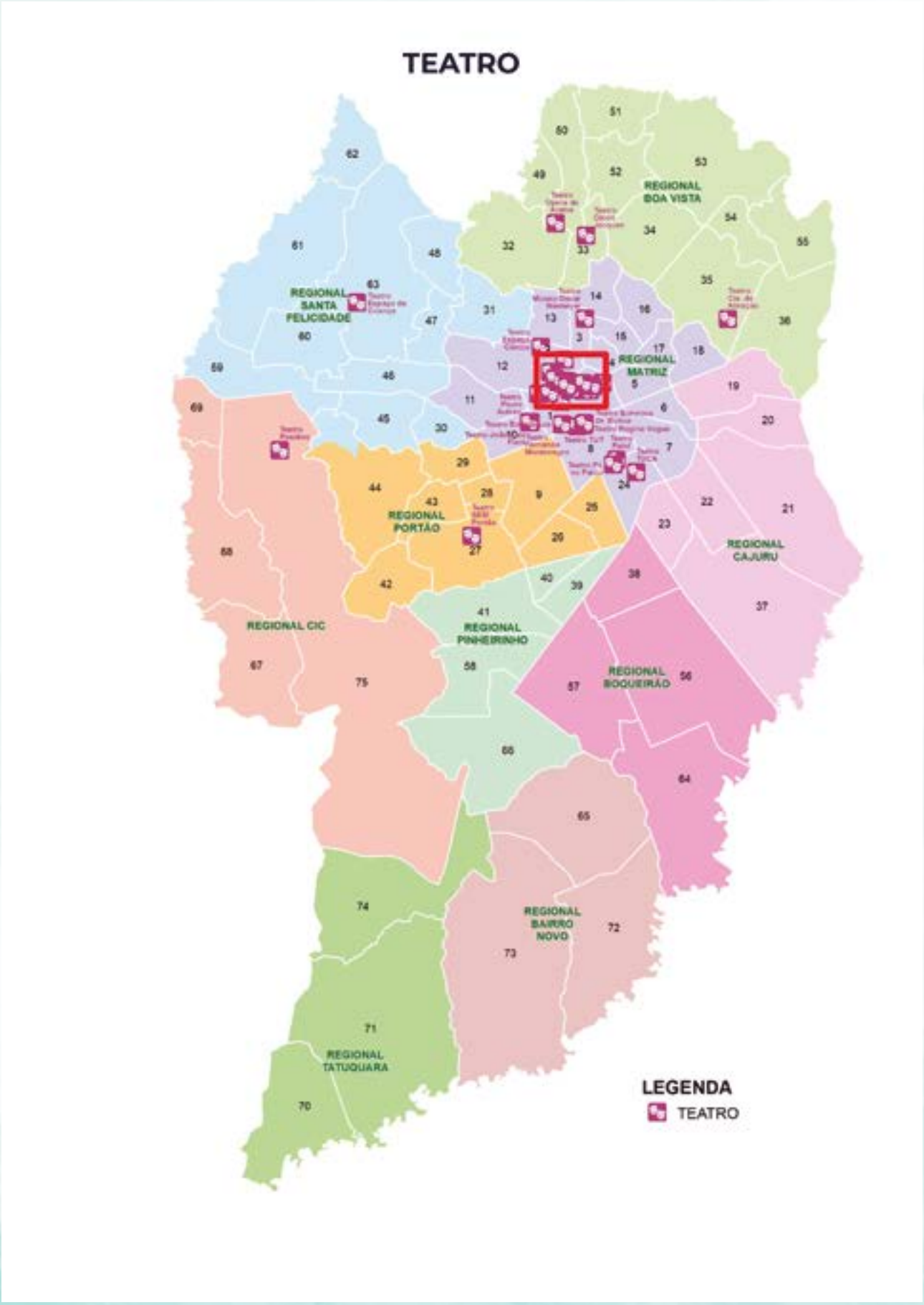
Nossa cidade é reconhecida mundialmente por seus museus, teatros e cinemas, espaços culturais que se localizam, em maioria, nos pontos centrais onde iniciou-se seu povoamento. Além disso, possui diversas áreas verdes, onde seus habitantes podem viver experiências socioambientais, desfrutando do encontro com diferentes grupos sociais e com múltiplas formas de lazer junto à natureza. Sobre tais questões, conferir os mapas da sequência.

A apropriação do patrimônio histórico, cultural e socioambiental acontece por meio de ações de divulgação, valorização dos bens construídos e incentivo à participação, favorecendo o apoderamento dos cidadãos e seu pertencimento.

5 Muitos artistas locais de Curitiba merecem destaque, dentre os quais: Hélio Leites (contador de histórias); Efigênia Rolin (artista plástica e contadora de histórias); Plá (músico de rua e poeta); entre outros.

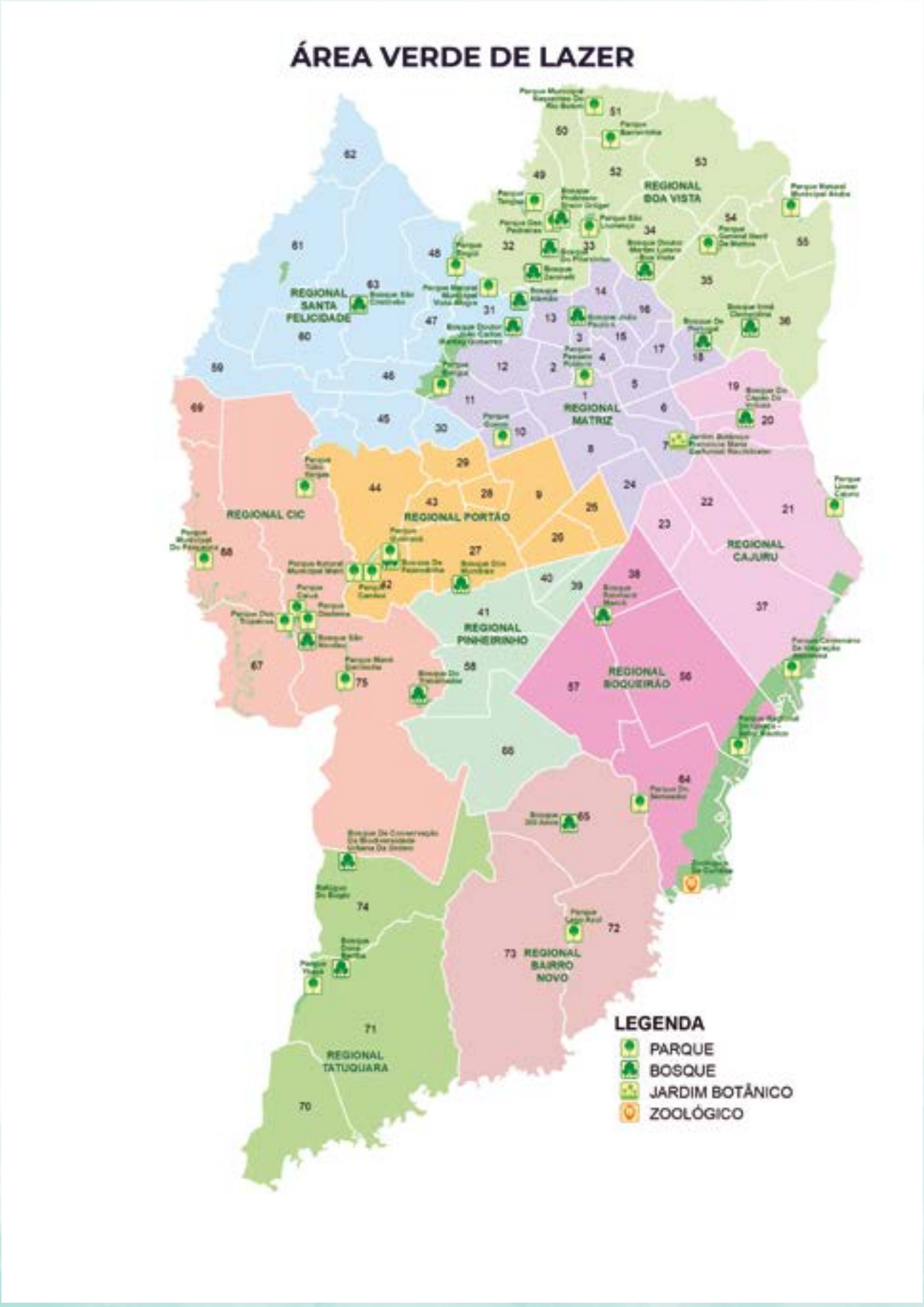
6 Projeto concebido durante o II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as da Região Sul – COPENE SUL, organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Adaptado de: IPPUC. **Museu**. Curitiba: IPPUC, ago. 2018.



Adaptado de: IPPUC. **Teatro**. Curitiba: IPPUC, ago. 2018.

Adaptado de: IPPUC. **Cinema**. Curitiba: IPPUC, ago. 2018.



Adaptado de: IPPUC. **Área Verde de Lazer.** Curitiba: IPPUC, ago. 2018.

Os territórios das crianças nas Regionais

Com o intuito de apresentar os territórios da infância na cidade de Curitiba, realizamos com os Núcleos Regionais de Educação (NREs)[7] um levantamento dos espaços que são apropriados pelos bebês, pelas crianças e seus familiares, constituindo os territórios em cada Regional – são lugares que representam a identidade local, pois se situam próximos às residências e/ou às unidades educativas, sendo efetivamente utilizados com mais regularidade.

CMEI Caiuá (NRE CIC) – 2019

7 Em cada uma das Administrações Regionais, anteriormente apresentadas, existe um Núcleo Regional de Educação, sendo o principal responsável por aproximar as ações da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba aos interesses e às demandas da comunidade local.

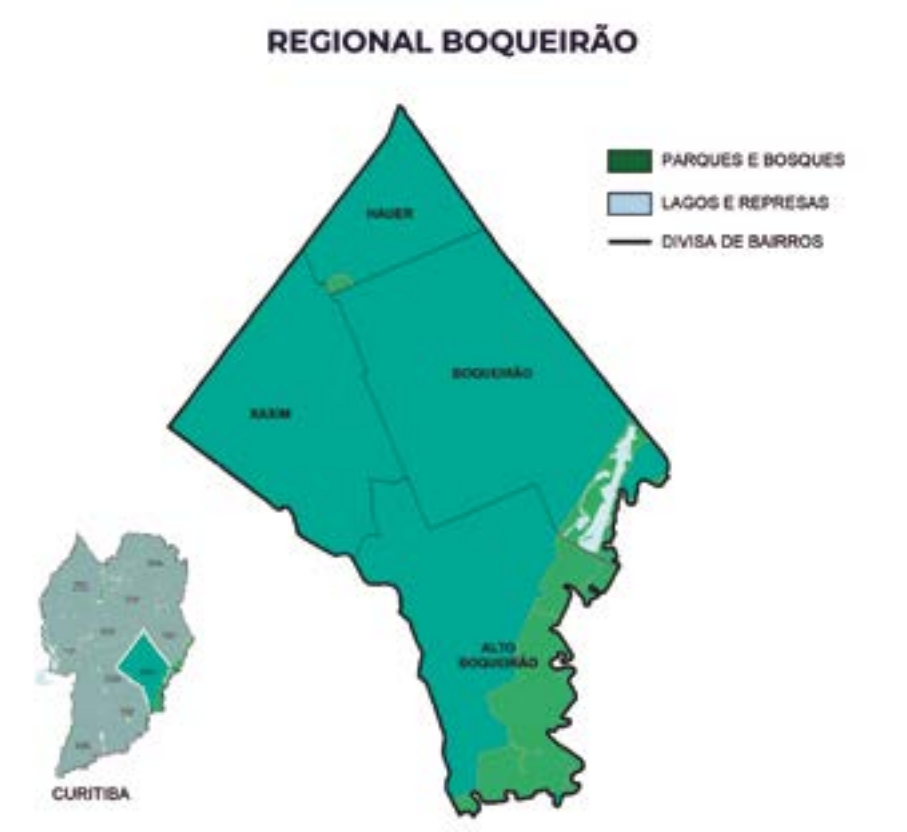
Conhecendo alguns territórios do brincar em cada Regional:

Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Bairro Novo. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Bairro Novo** são territórios do brincar: **18 Praças** (Alberto Massuda, Aristides Outeiral Hoefel Filho, Bica, Carlos Raul Heller, Cícero Pontes, Cubas de Andrade, Egydio José Busnardo, Emirados Árabes Unidos, Francisco Corso, Heitor Oscar Prados, Jornalista Luzimar de Maria Dionysio – Meio Quilo, José Luiz Franceschi, José Soares Grobe, Lenyr Marés de Souza Cavalin, Marçal Justen, Maria da Luz Taborda, Napoleão Côrtes Filho, Professora Marli Queiroz de Azevedo); **04 Jardinetes** (Antônio Lino Deconto, Estação Sustentabilidade Guaçuí, Júlia Scroccaro Burbello, Maria Imaculada); **01 Eixo de Animação** (Dr. Lauro Pava Tavares); **01 Centro de Esporte e Lazer** (Centro de Esporte e Lazer Bairro Novo); **Academias ao Ar Livre**.

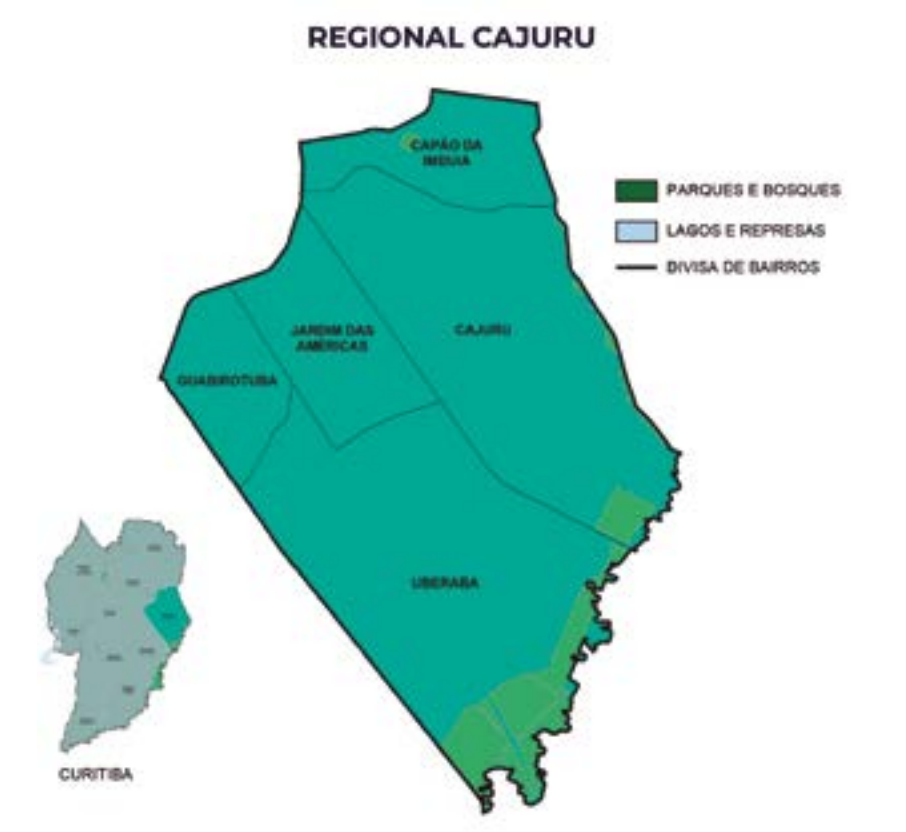
Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Boa Vista. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Boa Vista** são territórios do brincar: **21 Praças** (12 de outubro, Acir Macedo Guimarães, Anibal Afonso, Antônio Carlos Mendes Vieira, Cidade de Mainz, Doutor Carlos Guillen, Elis Regina Sbrissia Mendes, Irene Pereira da Silva, Ivo Rodrigues, João Tataren, Júlio Dotti, Julius Forrer, Liberdade, Lúcia Bozza Pilatti, Luís Gonzaga dos Santos, Mamonas, Max Sesselmeir, Padre Giovani Graceffa, Pedro de Almeida, Semen Úniga, Vasco José Taborda Ribas); **01 Jardinete** (Clóvis Edilberto de Assumpção); **01 Eixo de Animação** (Coronel Adélio Conti); **01 Centro Esportivo** (Centro Esportivo Avelino Vieira); **01 Área Verde**.



Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Boqueirão. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Boqueirão** são territórios do brincar: **14 Praças** (Jardim Esmeralda, Cícero Pontes, Nelson Monteiro, Érico Veríssimo, Padre Agostinho Legrós, Menonitas, Alfredo Hauer, Engenheiro Gil Reinaldo Glaser, Carlos Roberto Kaseker, Santa Rita de Cássia, Nossa Senhora do Carmo, Terminal do Carmo, Alto Boqueirão, São Pedro); **01 Jardinete** (Pastora Isaura Galvão Silva Feijó); **01 Horta Comunitária** (Horta Comunitária do Boqueirão); **02 Bosques** (Santa Inês, Reverendo Elias Abraão); **02 Áreas de Lazer**; **01 Centro de Esporte e Lazer** (Centro de Esporte e Lazer Menonitas); **01 Campinho** (Campinho ao lado do Mercadão da Família); **01 Campo** (Campo Vila Hauer Esporte Clube); **01 Associação** (Associação Clube Esportivo Urano); **01 Centro Cultural** (Centro Cultural do Boqueirão).



Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Cajuru. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Cajuru** são territórios do brincar: **14 Praças** (Renato Russo, Paz, Jesus Francisco da Rocha, Central Norte, José Paulino Schmitt, Cordeiro, Mansueden dos Santos Prudente, Renato Zorze, Girassóis, Maestro Bento Mussurunga, Tsunessaburo Makiguchi, Abílio de Abreu, Herculano Zibarth, Mercúrio); **01 Jardinete** (Fábio Rogério Bertoli Arns); **01 Memorial** (Memorial do Rio Iguaçu); **01 Parque** (Parque dos Peladeiros); **02 Bosques** (Biodiversidade Urbana, Jardim Centauro); **02 Campinhos de Futebol de Areia**; **02 Parquinhos**; **03 Centros de Esporte e Lazer** (Uberaba, Vila Oficinas, Caio Junior).

Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017:** Regional CIC. Curitiba: IPPUC, 2017.

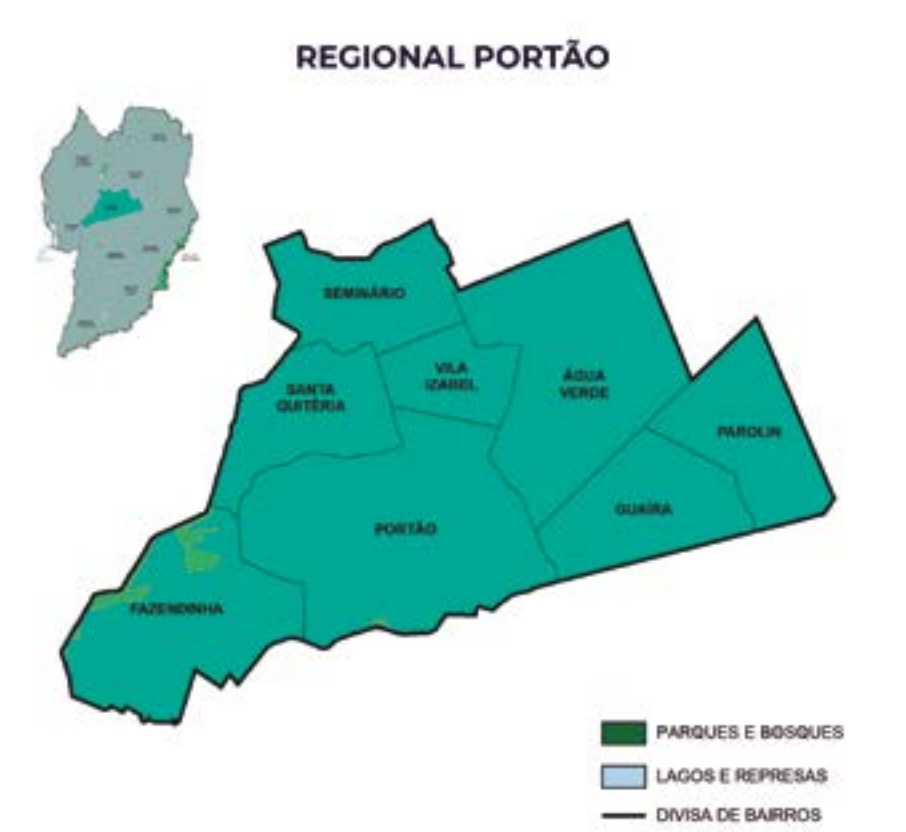
Na **Regional CIC** são territórios do brincar: **07 Praças** (Enoch Ramos – Central, Ronaldo Golias, Gregório Pitkowski, Fortaleza, Bela Vista do Passaúna, União, Oito de Março); 01 Jardinete (Professor Jorge Viscas); **01 Bosque** (Bosque Moradias Itatiaia); **04 Áreas Verdes**; **01 Arena** (Arena Flamboyant); **01 Clube da Gente** (Clube da Gente CIC); **03 Campos de Futebol** (Caiuá, Fortaleza, Casarão); **03 Campinhos de Areia**; **Canchas de Futebol e Vôlei**; **Pistas de Caminhada e Ciclismo**; **Academias ao Ar Livre**.

Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Matriz. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Matriz** são territórios do brincar: **04 Praças** (29 de Março, Capitão Joviano Pereira Camargo, Nossa Senhora da Salete, Ouvidor Pardinho); **02 Jardinetes** (Orlando Bertoli, João Régis Teixeira Junior); **01 Área de Lazer** (Jardim Ambiental).

Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Pinheirinho. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Pinheirinho** são territórios do brincar: **08 Praças** (Zumbi dos Palmares, Comendador Bortholo Pellanda Neto, Primo Favretto, Nova República, Nelson Saternaski Monteiro, Cícero Portes, Ecilda Melânia Voluz Brum, João Paul); **06 Jardinetes** (João Barrão, Delfino Mendes de Ciqueira, Professora Iéza Almeida Bronholo, Olga de Araújo Espíndola, Alípio Valter, Professor Hildo Afonso Miecznikowsk); **02 Áreas de Lazer**.



Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Portão. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Portão** são territórios do brincar: **05 Praças** (Francisco de Azevedo Macedo, Ipiranga, Elias Abdo Bittar, Hildegard Schmah – MUMA (Museu Municipal de Arte), Regina Vanzo); **01 Eixo de Animação** (Arthur Bernardes); **01 Pista de Caminhada e Ciclismo**.

Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Santa Felicidade. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Santa Felicidade** são territórios do brincar: **05 Praças** (Itália Maria Malucelli Trombini, Júlio Moreira, Antônio Bertoli, Machado de Assis, Neuma Cortes Monclaro); **01 Bosque** (Jardim Saturno); **01 Jardinete** (José Aluísio Gouvert).

Adaptado de: IPPUC. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Tatuquara. Curitiba: IPPUC, 2017.

Na **Regional Tatuquara** são territórios do brincar: **02 Praças** (Soldado Wagner Alves Sampaio, Dom Bosco); **02 Parques** (Refúgio do Bugio, Aldeia Kakané Porão; **01 Jardinete** (Capitão Shingo Kuba); **Rua da Cidadania**; **02 Áreas de Lazer**; **01 Academia ao Ar Livre**; **03 Canchas de Areia**; **04 Campinhos de Futebol**.

Observando os diversos locais elencados pelos Núcleos Regionais de Educação, podemos verificar que cada comunidade reconhece seus territórios e deles se apropria, transformando-os em ambientes de convivência e lazer. Os moradores utilizam amplamente os bosques e os parques nos bairros onde se localizam e, quando esses espaços estruturados de lazer são um pouco mais afastados, buscam alternativas para a apropriação de áreas verdes (como praças, eixos de animação e jardinetes) e espaços informais onde vivem.

Diante das observações dos mapas e das informações sobre os territórios infantis apresentadas pelos Núcleos Regionais da Educação, percebemos que existem inúmeras possibilidades culturais e socioambientais distribuídas em espaços estruturados e espaços informais. Temos ciência que a proximidade espacial não garante a apropriação, por isso a expansão de políticas públicas para diminuir as discrepâncias de acesso ainda é necessária, principalmente, porque respeitamos e trabalhamos pelo direito dos bebês e das crianças à cidade, compreendendo-a como um grande campo de experiências.

> "Os conhecimentos sobre o uso do espaço pelas crianças podem fornecer elementos que auxiliem no planejamento urbano, principalmente no que se refere à disponibilização de áreas para que as crianças possam exercer seus direitos relacionados ao pleno desenvolvimento e à conquista de cidadania." (COTRIM et al., 2009).

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de ações educativas que permitam aos bebês e às crianças conhecerem a cidade por outro prisma, respeitando e valorizando o patrimônio histórico, cultural e socioambiental. Por isso, na medida do possível, as unidades educativas proporcionam experiências culturais e socioambientais de encontro com os teatros, os cinemas, os museus, os bosques e os parques, entre outros, contribuindo para fortalecer o sentimento de pertença à cidade.

A Educação Infantil em Curitiba

No decorrer dos anos, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) ampliou sua rede física e a concepção de atendimento à criança foi se modificando, fortemente balizada pelos estudos da produção teórica referente à Educação Infantil e pelas adequações aos preceitos de ordem legal estabelecidos: pela *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), pelo *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1999; 2009; 2010) e pela *Base Nacional Comum Curricular* (2017; 2018).

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) é composta[8/9] por:

- **229 Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.**

- **185 Escolas Municipais – EMs,**

das quais **130 ofertam Educação Infantil e,** entre estas, **24 com atendimento em tempo integral.**

- **95 Centros de Educação Infantil Contratados – CEIs Contratados.**

8 Dados do Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações (DPEI) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (2020). O DPEI produz, sistematiza e disponibiliza informações sociodemográficas e educacionais, subsidiando os processos de planejamento, monitoramento e avaliação.

9 Com o intuito de ampliar e universalizar o atendimento à Educação Infantil, Curitiba, além da oferta em CMEIs e EMs, contrata instituições denominadas Centros de Educação Infantil contratados – CEIs contratados.

As unidades educativas da RME, distribuídas nos Núcleos Regionais de Educação, apresentam características bem particulares, as quais são delineadas em função do ano de construção, da localização geográfica e de seu porte de atendimento, acrescentando detalhes à história da cidade quando olhamos para os diferentes modelos arquitetônicos e para as memórias que constituem suas comunidades.

Segundo Mantagute (2008), a feminilização no mercado de trabalho e o aumento da população imigrante do campo para conjuntos habitacionais e comunidades de Curitiba foram movimentos sociais que apresentaram novas demandas para o poder público, dentre as quais, a construção e a manutenção de creches, espaços destinados às filhas e aos filhos dos trabalhadores. Em 1977, no âmbito da assistência social, surgiram as primeiras creches municipais, cujo objetivo era atender as crianças enquanto as mães trabalhavam fora do lar. Assim, o cuidado que, em muitos casos, acontecia somente dentro dos lares passou a ser compartilhado, pois:

> "muitas crianças pequenas também passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição educativa. Lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como a graus diferentes de restrições e controle dos adultos." (CORSINO, 2009).

Os direitos das crianças nas instituições de Educação Infantil

Os direitos são conquistas. Logo, conferem poder ao sujeito ou grupo que os conquistou, propiciam visibilidade e, em muitos casos, geram mobilização social para que os mesmos se efetivem. **Bebês e crianças são sujeitos de direitos.**

A *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988), no que concerne à infância, foi um grande marco, pois entre outros fatores regulamentou o direito à creche e à pré-escola para "todas as crianças".

> **Constituição da República Federativa do Brasil – Artigo 208**
>
> "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;" (BRASIL, 1988).

Faria e Salles (2007) afirmam que as crianças são cidadãos de direitos, "considerando que, independentemente de sua história, de sua origem, de sua cultura e do meio social" em que vivem, lhes foram "garantidos legalmente direitos inalienáveis que são iguais para todas as crianças". Nessa conjuntura, destacamos como imprescindíveis

os direitos de **provisão, proteção** e **participação** elencados na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

Direitos de Provisão – Garantia de saúde, educação, segurança, cuidados básicos, convívio familiar, cultura e lazer.

Direitos de Proteção – Defesa e prevenção frente à discriminação, violência física, sexual e psicológica, exploração, conflitos e desigualdades.

Direitos de Participação – Garantia à identidade, a ser ouvida, à liberdade de expressão e incentivo à autonomia.

(HAMMARBERG, 1990 apud SOARES, 2005).

Elaboração: Comissão de Escrita do Currículo (2019). Referência: Soares (2005).

Os direitos de **provisão**, **proteção** e **participação** precisam ser pensados de modo coerente e articulado, pois, tão inaceitável quanto negar aos bebês e às crianças o direito à participação e à autonomia é, em outro extremo, deixá-los entregues à própria sorte em nome dessa 'suposta autonomia'. Uma vez reconhecidos como sujeitos competentes, capazes de participar da produção e reprodução cultural, isso não significa tornar dispensável as ações de provisão e proteção.

Bebês e crianças aprendem a participar nas relações e interações, e essas vivências devem acontecer em um ambiente organizado, seguro, acolhedor e desafiador, enfim, em um ambiente promotor de relacionamentos, aprendizagens, saúde e bem-estar. Logo, reiteramos que são atores sociais e sua pouca idade não pode constituir um instrumento limitador de direitos.

Nessa perspectiva, um grande marco regulatório de direitos de meninas e meninos brasileiros é o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), que elenca direitos e

determina responsabilidade à família, à sociedade e ao Estado no presente e no futuro dos referidos cidadãos. No tocante à Educação Infantil, o documento firma novamente o direito estabelecido na *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988):

Estatuto da Criança e do Adolescente – Artigo 54

"É dever do Estado assegurar à criança [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;" (BRASIL, 1990).

Reconhecemos, nessa perspectiva, que um importante direito dos bebês e das crianças é frequentar uma instituição de Educação Infantil, desfrutando de um ambiente acolhedor e inclusivo, pedagogicamente organizado por profissionais qualificados para o trabalho, garantindo de modo equânime para todos os bebês e todas as crianças os direitos de **participar**, **explorar**, **brincar**, **expressar**, **conhecer-se** e **conviver**.

A instituição de Educação Infantil é um local para encontros, afetos e amizades, expressão de múltiplas linguagens e reconhecimento e valorização das características geracionais, socioeconômicas, sexuais, físicas, biológicas, étnicas, raciais e culturais que constituem identidades pessoais e coletivas, um lugar para viver a infância.

Ao pensarmos sobre os direitos dos bebês e das crianças, em instituições coletivas de caráter educativo diverso do contexto familiar ou da educação não formal, compartilhamos os direitos elencados no documento *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*:

"Nossas crianças têm direito à brincadeira.
Nossas crianças têm direito à atenção individual.
Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante e seguro.
Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza.
Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde.
Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia.
Nossas crianças têm direito a desenvolver
sua curiosidade e imaginação.
Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos.
Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade.
Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos.
Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche.
Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural racial e religiosa."

(CAMPOS; ROSEMBERG, 2009)

Tais direitos nos fazem refletir sobre o cotidiano vivenciado pelos bebês e pelas crianças, pois apresentam o que é fundamental prover nas unidades de Educação Infantil e dialogam com os direitos de provisão, proteção e participação, expressando nosso compromisso com uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, considerando a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996), destacamos o objetivo da Educação Infantil:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Artigo 29

"A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996).

Como vimos, bebês e crianças não vivem suas infâncias alheios à estrutura social, portanto, é importante reiterar nosso papel em viabilizar seus direitos, promovendo a provisão e a proteção, e potencializando sua participação no cotidiano das unidades de Educação Infantil.

Ser e viver uma comunidade educativa

A vivência em comunidade é essencial na Educação Infantil, pois bebês e crianças aprendem a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade quando lhes proporcionamos experiências de convívio social com diversas pessoas e diferentes culturas.

> "A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais." (BRASIL, 2009f).

No cotidiano dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados e Escolas Municipais (EMs) com oferta de Educação Infantil, as relações e as vivências, permeadas pela **ética**[1], acolhem a cultura e a história da comunidade, estabelecendo um diálogo permanente entre família, sociedade e instituição educacional. Por meio do diálogo, da escuta e da participação consolida-se a existência de uma **comunidade educativa** preocupada com a infância, com os bebês e as crianças e a defesa de seus direitos.

> Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, **comunidade educativa** refere-se ao conjunto de sujeitos que fazem parte do cotidiano vivido nas unidades educativas. Respeitando as especificidades de cada instituição, em linhas gerais, os sujeitos que compõem a comunidade educativa são: bebês, crianças, familiares/responsáveis, profissionais (públicos, contratados e terceirizados), representantes de instituições comunitárias e profissionais da unidade de saúde local.

Um olhar para os sujeitos e as relações

Bebês e crianças, quando começam a frequentar as unidades educativas, experimentam novas formas de convivência e participação, diferentes daquelas do convívio familiar e comunitário. Desse modo, articulam-se experiências e saberes e ocorrem encontros, nos quais as famílias tornam-se parte da instituição educativa e esta se torna parte da família; motivo pelo qual consideramos os saberes provenientes da comunidade, suas necessidades, seus desejos e suas dificuldades, aproximando bebês, crianças, familiares e profissionais, e criando novos contextos de convivência e participação de modo **ético** e **equânime**.

1 A ética, enquanto articuladora das ações e relações, pode ser compreendida como "um conjunto de normas e regras destinado a regular as relações dos indivíduos numa comunidade social dada" (VÁZQUEZ, 1987).

"A **equidade** é o imperativo de ordem ética que diz respeito à necessidade da realização de direitos. Dessa forma, enquanto proposta de superação de diferenças que não são aceitáveis do ponto de vista ético, deverá se constituir no princípio norteador de todas as políticas públicas e também das ações desencadeadas pelos inúmeros atores e entidades sociais." (RONCA, 2015 apud CURITIBA, 2017a, grifo nosso).

CMEI Prof.ª Clarice Rocha da Rosa (NRE BQ) – 2019

Compreendendo bebês e crianças como sujeitos de direitos e seguindo o disposto nas *Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos* (2012), a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) assume a perspectiva de um trabalho transversal e intencional que articula, apoia, acompanha e estabelece ações que contemplam o enfrentamento aos preconceitos, às discriminações e às desigualdades por meio da prevenção, proteção, promoção, defesa e reparação de direitos humanos.

Assim, consideramos os seguintes princípios como balizadores de nossas ações: dignidade humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; equidade; sustentabilidade socioambiental; interculturalidade.

Esses princípios impactam na constituição dos sujeitos e, simultaneamente, na comunidade educativa, fortalecendo e dando condições para que diferentes modos de ser e viver sejam respeitados e compreendidos. Nessa perspectiva, é fundamental "reforçar a noção de identidade de cada criança por meio do reconhecimento dos pares e dos adultos" para que se sintam pertencentes e autoconfiantes (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Ao longo da vida, passamos por momentos desafiadores que despertam diferentes sentimentos. Essas situações evidenciam a existência de diferentes maneiras para aprendermos e nos relacionarmos. Nas unidades educacionais, o olhar atento e sensível para as diferentes trajetórias dos sujeitos suscita, por parte de toda a comunidade educativa, a mobilização para o respeito e a garantia dos direitos de todos.

Ao garantir o direito à participação de todos os bebês e todas as crianças, considerando suas singularidades e na defesa de uma educação equânime, bem como em respeito à *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), evidenciamos a **inclusão** de bebês e crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (CURITIBA, 2018b).

Conforme determina legislação nacional:

Resolução CNE/CP n.º 2/2017 – Artigo 9.º

"As instituições ou redes de ensino devem intensificar o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, garantindo condições de acesso e de permanência com aprendizagem, buscando prover atendimento com qualidade." (BRASIL, 2017).

Uma vez que a legislação garante o acesso e a permanência, destacamos a importância do acolhimento aos bebês, às crianças e aos familiares, e ressaltamos a necessidade de adaptações e adequações no ambiente da Educação Infantil para proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de todos.

"A inclusão pode ter muitos efeitos positivos para todos: para as crianças [...], para as suas famílias, para os seus colegas, para a própria escola, que se torna mais rica e eficiente. Proporciona a todos uma visão da diversidade como algo [...] que ensina a se relacionar de forma positiva com pessoas diferentes respeitando as características de cada um e considerando-se não apenas o ponto de vista das limitações que impõem, mas também de uma oportunidade para o desenvolvimento da convivência entre todos." (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Inclusão requer acolhimento e, para isso, consideramos preferências e subjetividades de modo receptivo à heterogeneidade, ou seja, olhamos para a diversidade, as especificidades e os ritmos sem rotular as diferenças. Isso pressupõe a integração entre bebês, crianças, familiares e profissionais, possibilitando as aprendizagens e o desenvolvimento das potencialidades de todos os bebês e crianças e de cada um deles em suas peculiaridades.

CMEI Independência (NRE PN) – 2019

Nesse contexto, flexibilizar o planejamento potencializa as aprendizagens dos bebês e das crianças, o que pressupõe adequar espaços, tempos, materiais e agrupamentos. Um professor comprometido com a educação inclusiva, democrática e participativa olha sensivelmente para os bebês e as crianças, evitando expectativas pautadas na padronização ou na homogeneização de resultados ou comportamentos, ou apenas na previsão do que farão no futuro.

> "Para a Educação Infantil, a **inclusão** é um princípio que rege o planejamento de todas as atividades e é sempre vista sob todos os pontos de vista, não apenas o clínico." (OLIVEIRA, 2014, grifo nosso).

CMEI Independência (NRE PN) – 2019

> "Criar formas de acolher com naturalidade as novas possibilidades trazidas por essas crianças pode garantir uma ampliação do repertório de todas [...] com grandes consequências para seus processos de amadurecimento pessoal em uma cultura que luta contra formas diversas e injustas de exclusão." (OLIVEIRA, 2011).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010) ressaltam a necessidade de oferecermos melhores condições para que os bebês e as crianças "usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos" (BRASIL, 2009c). A garantia desses direitos perpassa por nossa responsabilidade em efetivarmos o respeito e a escuta no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ações que impactam

> "na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade da defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, linguística e religiosa que ainda marcam a nossa sociedade." (BRASIL, 2009c).

"As instituições de Educação Infantil são espaços de convívio coletivo, privilegiam trocas, acolhimento e aconchego para garantir bem-estar para crianças e adultos que com elas se relacionam e entre si." (BRASIL, 2009b). Sendo assim, firmamos o compromisso com a criação de novas formas de sociabilidade para construção e fortalecimento de uma comunidade educativa.

Logo, nossas ações e reações, enquanto profissionais da Educação Infantil, têm preponderante influência na construção da identidade, das subjetividades e das relações com a coletividade na qual bebês e crianças estão inseridos, pois somos responsáveis por proporcionar as condições para interagirem ativamente com o mundo e perceberem como nos relacionamos com ele.

CMEI Vila Verde II (NRE CIC) – 2019

A construção da cidadania socioambiental na comunidade educativa

Para consolidarmos a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, as instituições devem assumir o compromisso com a efetivação do currículo, respeitando as especificidades dos sujeitos e de cada etapa, construindo alicerces em uma perspectiva transformadora e entendendo que as ações e discussões no micro contexto terão impacto a curto, médio e longo prazo, em escala local e na vida em sociedade; o que exige de cada um de nós a sensibilidade, o respeito, a reflexão, o compromisso, o engajamento, a sintonia e o desejo de mudança, compreendendo a responsabilidade de apresentarmos o mundo natural e sociocultural aos bebês e às crianças.

A premência em cultivarmos sentimentos e valores éticos perpassa pela intencionalidade de construir um mundo melhor para e com os bebês e as crianças, no qual valores como respeito, responsabilidade, cuidado, tolerância, alteridade, cooperação e solidariedade são fundamentais ao processo de **formação socioambiental cidadã** e precisam ser incentivados no cotidiano, em ambientes naturais e construídos por meio de palavras e gestos, nas interações e na brincadeira.

Bebês e crianças precisam exercer seu direito de participar das decisões no contexto educativo, expressando suas opiniões, seus medos, suas angústias, seus desejos, suas alegrias, suas tristezas e suas escolhas, ambos respeitados e respeitando a

heterogeneidade entre os colegas. Assim, enquanto profissionais da Educação Infantil, somos responsáveis pela escuta às manifestações de bebês e crianças, sensibilizando-os para tomadas de decisão em prol do bem comum nas relações com as pessoas e a natureza.

Nessa perspectiva, o processo de **construção da cidadania socioambiental** possibilita aos bebês e às crianças perceberem-se em sua dimensão sociocultural, cada um especial e único (identidade) na relação com os colegas, que também são tão importantes e especiais quanto eles (conhecimento do outro), na busca por um ambiente pacífico onde direitos e deveres são respeitados e os conflitos são resolvidos por meio do diálogo.

CMEI Prof.ª Clarice Rocha da Rosa (NRE BQ) – 2019

Esse processo construtivo também aponta para o entendimento de sua dimensão biológica e das relações que bebês e crianças estabelecem com o ambiente natural, enfatizando seu pertencimento na natureza e sua responsabilidade em cuidar e promover a vida no planeta por meio de ações como: uso racional da água e da

energia elétrica; higiene pessoal e dos ambientes; cultivo de hortas, pomares e jardins; separação dos resíduos na unidade educativa e em casa; escolha de alimentos saudáveis; sensibilização para o consumo consciente de brinquedos, roupas e objetos; dentre outras maneiras de alcançar uma vida sob a perspectiva da sustentabilidade socioambiental.

Com o intuito de avançar nas ações que favorecem a conscientização cidadã socioambiental de bebês, crianças e adultos, para que efetivamente sintam-se e sejam pertencentes ao mundo, Curitiba aderiu, em 2017, à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), um plano de ação que estabelece 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[2].

Os ODS definem metas mundiais, prevendo ações para as temáticas: segurança alimentar, agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, entre outras.

A Agenda contempla 17 objetivos[3] e 169 metas a serem atingidos pelas nações signatárias até o ano de 2030 e podem ser agrupados em quatro áreas:

ODS – Áreas de Ação	
Social	Relacionada às necessidades humanas de saúde, educação, melhoria da qualidade de vida e justiça, entre outras.
Ambiental	Direcionada à preservação e conservação do meio ambiente, com ações de reversão do desmatamento, proteção das florestas e da biodiversidade, combate à desertificação, uso sustentável dos oceanos e recursos marinhos e adoção de medidas efetivas contra mudanças climáticas, entre outras.
Econômica	Referente à sustentabilidade e resiliência no uso e esgotamento dos recursos naturais, na produção de resíduos, no consumo de energia, entre outras.
Institucional	Convergente ao planejamento, à orientação e à prática dos ODS, entre outras.

Assumir uma agenda dessa magnitude exige das cidades um efetivo compromisso com as políticas públicas que possibilitam a permanente construção de uma sociedade consciente e participativa e, para tanto, é primordial o estabelecimento de condições para que as comunidades educativas se constituam e, coletivamente, assumam ações responsáveis e comprometidas com o planeta e todos os seres vivos.

2 Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS, 2015) surgiram impulsionados pelos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM, 2000), os quais foram mensurados e avaliados trazendo discussões essenciais para construção da Agenda 2030.

3 Como sugestão para aprofundamento do assunto, assistir o vídeo "O que são os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU?". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u2K0Ff6bzZ4&feature =youtu.be>. Acesso em: 06 ago. 2019.

CMEI Vila Rigoni (NRE PR) – 2019

Uma cidade múltipla como Curitiba, marcada pela diversidade e complexidade de uma capital, precisa constantemente criar espaços e estratégias que fomentam, das mais diferentes formas, o exercício da cidadania socioambiental. Isso só é possível quando há um profundo respeito pelas características e pelos percursos de cada comunidade educativa que, ao longo dos tempos, vai constituindo suas especificidades pelos múltiplos sujeitos que dela participam, pois, tendo em vista as **sociedades sustentáveis**, pertencem e atuam em um contexto mais amplo.

Conhecermos e divulgarmos os ODS e suas respectivas ações é essencial, pois cada objetivo contém metas e proposições que contribuem para a melhoria da qualidade de vida de nossos bebês, nossas crianças e suas comunidades. Essas temáticas se relacionam e assumem relevância na sociedade contemporânea, principalmente, em contextos urbanos, como o caso de Curitiba, uma capital em constante crescimento, com o desafio de assegurar atitudes convergentes para a sustentabilidade, as relações e o pertencimento à cidade, à natureza e ao planeta, buscando garantir os direitos humanos e a conquista da cidadania, pois:

"Tudo isso funciona dentro de uma rede de cooperação e interações que produzem nos adultos (e, acima de tudo nas crianças) um sentimento de pertencimento a um mundo vivo, acolhedor e autêntico." (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 2016).

CMEI Dona Bertha (NRE TQ) – 2019

Considerando a existência de uma rede de cooperação e interações, podemos destacar os ODS como parte de um grande pacto mundial em que cada um de nós pode fazer a diferença no cotidiano. Assim, enquanto profissionais da Educação Infantil, somos responsáveis pelo bem-estar de bebês-cidadãos e crianças-cidadãs, e por sua formação e de suas comunidades, instaurando um movimento de conscientização e comprometimento de todos em cuidar do mundo.

A seguir, apresentamos algumas reflexões que contribuem para a efetivação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em nossa Curitiba:

Algumas reflexões para pensar o contexto na/pela unidade educativa	
	• Como divulgamos os projetos/programas que contribuem para a erradicação da pobreza? • Que estratégias utilizamos para estabelecer parcerias? • Com quais entidades externas fazemos e preservamos as parcerias?
	• Todos, enquanto membros da comunidade educativa, incentivamos o aleitamento materno? • Como informamos e incentivamos a comunidade à alimentação saudável? • Como gerenciamos os restos de alimentos? • Privilegiamos a alimentação saudável em festividades e encontros que ocorrem na unidade educativa? • Realizamos ações envolvendo o aproveitamento de resíduos, como tintas feitas com cascas de frutas e legumes? • Temos horta, pomar, jardim ou um espaço natural? Ou buscamos meios para sua implementação? • As ações relacionadas são efetivas, envolvendo toda a comunidade educativa?
	• Incentivamos o autocuidado dos profissionais, nos incluindo nas ações? • Como realizamos e incentivamos as ações de cuidado corporal? (lavagem das mãos, higienização do nariz, uso de luvas descartáveis nas trocas de fraldas, etc.). • Divulgamos os benefícios do aleitamento materno à saúde do bebê e da mãe? • Quando observado um sinal de alerta[4] em bebês e crianças, informamos os familiares e encaminhamos para avaliação na unidade de saúde? • Cuidamos para que bebês, crianças e profissionais bebam água regularmente? • Profissionais, bebês e crianças brincam nos diversos espaços da unidade? • Observamos o bem-estar de bebês e crianças na utilização dos espaços? (sol/ sombra, adequação das vestimentas e dos calçados, iluminação, etc.). • Os diversos ambientes são arejados e utilizados com frequência?

4 Conheça o Programa "Sinais de Alerta: a educação e o cuidado permanente das crianças". Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/7/pdf/00229472.pdf>. Acesso em: 04/04/2020.

Algumas reflexões para pensar o contexto na/pela unidade educativa	
	• Promovemos ações de incentivo à leitura com os profissionais e a comunidade? • Incentivamos os profissionais a fazerem conexões entre a formação inicial, os saberes adquiridos na prática laboral e a formação continuada, tendo em vista seu desenvolvimento profissional? • Incentivamos e valorizamos a participação de toda comunidade educativa na avaliação institucional? • A comunidade educativa participa ativamente da avaliação institucional?
	• Respeitamos e nos relacionamos com as pessoas de modo igualitário, independente do gênero e/ou da orientação sexual? • Bebês e crianças brincam livremente com os brinquedos que têm interesse sem distinção de gênero? • Acolhemos as mulheres em situação de violência? • As situações de conflito são comunicadas à Rede de Proteção e articuladas junto aos Conselhos Tutelares? • Como acontecem as ações da comissão de direitos humanos?
	• Promovemos discussões e ações sobre o uso consciente da água? • Realizamos orientação sobre saneamento? • Promovemos discussões e ações de preservação/conservação de córregos, rios, seus afluentes, terras banhadas por eles e mares?
	• Quais os cuidados tomados em relação ao consumo da energia elétrica? • Cuidamos para apagar luzes e desligar equipamentos eletrônicos quando os espaços não estão sendo utilizados?
	• Divulgamos cursos e estágios para a comunidade educativa? (Portal Aprendere, Núcleos Regionais de Educação, Empresas Parceiras, Vale do Pinhão, etc.).
	• Proporcionamos aproximação das crianças com as inovações das indústrias? Por exemplo, quando são realizadas campanhas de reciclagem, elas têm conhecimento sobre o que pode ser produzido com os diferentes materiais? (roupas, calçados, móveis, materiais de construção, etc.).
	• Efetivamos momentos para acolher os saberes da comunidade? • Esses saberes são acolhidos e considerados no planejamento, na organização dos espaços e nas ações compartilhadas? • Respeitamos as necessidades e potencialidades de cada bebê e cada criança, bem como de seus familiares?

Algumas reflexões para pensar o contexto na/pela unidade educativa	
	• Selecionamos o lixo produzido e cuidamos para realizar o destino correto? • Em parceria com a comunidade, valorizamos a coleta seletiva de resíduos e a reciclagem? • Promovemos momentos de discussão e incentivo sobre o descarte correto de resíduos tóxicos? (pilhas, lixo tecnológico, óleo de cozinha, etc.).
	• Escolhemos os materiais considerando a qualidade e o impacto ambiental? • A escolha e a utilização dos materiais revelam o uso consciente desses recursos? • Como abordamos bebês, crianças, familiares e comunidade em relação ao consumo responsável? • As ações dentro da unidade educativa inibem o consumismo?
	• A unidade educativa possui espaços que revelam o ambiente natural? • Bebês e crianças têm contato com a natureza e são incentivados a valorizar e cuidar dela? • Oportunizamos momentos para as crianças observarem e entenderem as mudanças na temperatura e nas condições climáticas, discutindo sobre suas consequências?
	• Refletimos sobre o consumo responsável e o destino do lixo, evitando o descarte desnecessário? • Realizamos ações para as crianças refletirem sobre o impacto da produção e do descarte inadequado de lixo em córregos, rios, seus afluentes, terras banhadas por eles e mares?
	• Bebês, crianças e familiares têm acesso às praças, aos parques e aos bosques da cidade? • Divulgamos a diversidade de espaços disponíveis em Curitiba e a importância do contato com a natureza? • Realizamos discussões e ações sobre a responsabilidade e o cuidado com os animais domésticos?
	• Promovemos o diálogo, como forma de resolução de problemas e conflitos, entre as crianças, entre os profissionais, entre os profissionais e os familiares e entre as famílias?
	• Desenvolvemos programas intersetoriais? • Temos propostas que favorecem a construção de parcerias?

Com base nestas e outras reflexões, apresentamos algumas estratégias implementadas por Curitiba que contribuem para o alcance dos ODS:

- Academias ao Ar Livre.
- Armazém da Família.
- Bosques de Preservação.
- Brinca Curitiba.
- Brincriando.
- Câmbio Verde.
- Casas de Leitura.
- Central de Libras.
- Centro de Apoio à Empregabilidade.
- Centro POP (Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua).
- Clube da Gente.
- Coleta Especial para Materiais Tóxicos.
- Coleta Seletiva.
- COMTIBA (Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Curitiba).
- Comunidade Escola.
- Disk Economia.
- Educação de Jovens e Adultos.
- Educação em Direitos Humanos.
- Embaixadores do Futuro.
- Encontro de Pessoas com Deficiência Visual.
- Escola de Pais.
- Expresso Solidariedade.
- Faróis do Saber e Inovação.
- Feira de Orgânicos.
- Feira Direto da Roça.
- Guarda Mirim.
- Hortas Comunitárias.
- Incentivo à Agricultura Familiar.
- Jovem Aprendiz.
- Mercado de Orgânicos.
- Pacto para a Inovação.
- PIQ (Parâmetros e Indicadores de Qualidade).
- Programa Ações Estratégicas: Clima e Resiliência.
- Programa Amigo dos Rios.
- Programa Conhecer para Prevenir.
- Programa Criança Saudável.
- Programa Curitiba Mais Energia.
- Programa Agricultura Urbana.
- Programa Feira Livre.
- Programa Linhas do Conhecimento.
- Programa Mama Nenê.
- Programa Olho d'Água.
- Programa Sinais de Alerta.
- Programa Transformando Realidades: Equidade na Educação.
- Projeto de Língua Estrangeira.
- Projeto Família.
- Projeto Jardins de Mel.
- Projeto Rio que te Quero Rindo.
- Proteção de Árvores Imunes ao Corte.
- Recolhimento do Óleo de Cozinha (Ecossolidariedade).
- Rede de Atenção à Mulher em Situação de Violência.
- Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco para a Violência.
- Reserva Particular do Patrimônio Natural Municipal de Curitiba.
- Restaurantes Populares.
- Robótica.
- Roda de Conversa com a Comunidade Surda.
- Sacolão da Família.
- SITE (Sistema de Transporte de Educação Especial).
- Tecnoparque.
- Unidade Móvel Ônibus Lilás.
- Vale do Pinhão.
- Veredas Formativas.

Ao cumprir o papel de cidade educadora, Curitiba acolhe bebês e crianças como cidadãos de direitos. Assim, firmamos o compromisso de contemplar práticas sociais no cotidiano desses sujeitos, ações que envolvem temas relevantes da vida contemporânea, tais como: formação humana para o cuidado de si e do outro; vida familiar e social; saúde e educação alimentar e nutricional; direitos humanos, com atenção especial aos direitos dos bebês, das crianças, das mulheres e dos idosos; diversidade cultural; ampliação cultural e territorial para pertencimento à cidade; educação ambiental; desenvolvimento e consumo sustentável para formação de uma sociedade resiliente; educação para o trânsito e a mobilidade urbana; planejamento urbano e gestão de cidades; educação financeira, fiscal e empreendedora; ciência, tecnologia e inovação.

Elaboração: Comissão de Escrita do Currículo (2019). Referência: Brasil (2019).

Os **Temas Contemporâneos** estão inseridos em práticas planejadas e desenvolvidas para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como para contribuir com a formação socioambiental cidadã dos bebês e das crianças. Enquanto temas de relevância social, envolvem toda a comunidade educativa e possibilitam a discussão de assuntos significativos para a vida em comunidade, conforme determina legislação nacional:

Resolução CNE/CP n.º 2/2017 – Artigo 8

"§1.º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de **temas exigidos por legislação** e normas específicas, e **temas contemporâneos** relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira." (BRASIL, 2017, grifos nossos)

EM Irati (NRE CJ) – 2019

Os Temas Contemporâneos são justificados também por outros marcos legais, incluindo:

Legislação relacionada aos Temas Contemporâneos	
Direitos da criança e do adolescente	**Lei Federal n.º 8.069/1990** Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.
Educação para o trânsito	**Lei Federal n.º 9.503/1997** Institui o Código de Trânsito Brasileiro.
Educação ambiental	**Lei Federal n.º 9.795/1999** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Parecer CNE/CP n.º 14/2012** Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Resolução CNE/CP n.º 2/2012** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
Educação alimentar e nutricional	**Lei Federal n.º 11.947/2009** Institui o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	**Lei Federal n.º 10.741/2003** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.
Educação em direitos humanos	**Decreto Federal n.º 7.037/2009** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) e dá outras providências. **Parecer CNE/CP n.º 8/2012** Analisa o Projeto de Lei n.º 3.153/2012, de emenda à Lei Federal n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Resolução CNE/CP n.º 1/2012** Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural	**Parecer CNE/CEB n.º 11/2010** Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. **Resolução CNE/ CEB n.º 7/2010** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos.

Legislação relacionada aos Temas Contemporâneos	
Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena	**Lei Federal n.º 10.639/2003** Altera a Lei Federal n.º 9.394/1996, 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. **Lei Federal n.º 11.645/2008** Altera a Lei Federal n.º 9.394/1996, modificada pela Lei Federal n.º 10.639/2003, 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 Indígena". **Parecer CNE/CP n.º 3/2004** Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Cabe destacar que os Temas Contemporâneos exigem uma abordagem ampla e contextualizada, em consonância com o cotidiano dos bebês, das crianças, dos profissionais e de toda a comunidade, evitando artificializações e contemplando as particularidades de cada realidade. Dessa maneira, as unidades educativas têm autonomia para incluir em suas práticas outros temas, conforme suas necessidades.

Logo, compreendemos que abordar essas temáticas na Educação Infantil significa:

- problematizar a realidade e os contextos de aprendizagem, construindo coletivamente o processo educativo;
- compreender os saberes infantis como um conjunto sistêmico de saberes, integrando as aprendizagens por meio dos campos de experiências;
- auxiliar as crianças a compreenderem gradativamente que suas ações "afetam a vida humana em escala local, regional e global". (BRASIL, 2017; 2018).

Todas as questões elencadas são importantes para as discussões referentes ao currículo e, desse modo, precisamos pensar, planejar e implementar as ações de modo contextual e dialógico.

A gestão democrática e a construção de comunidades educativas

Conforme mencionado, um importante marco legal no histórico da Educação Infantil é a *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) que normatiza o atendimento de crianças de 0 a 6 anos e assegura prioridade absoluta do direito à educação, o que constitui um dever da família, da sociedade e do Estado.

A partir disso, importantes adequações e avanços são realizados no ordenamento legal (Federal, Estadual e Municipal), com o intuito de garantir o acesso e, conjuntamente, a qualidade no atendimento nas instituições. A *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988) determina ainda que a organização e a gestão das instituições educacionais têm caráter democrático, o que entendemos como mudança nas relações e na acolhida de bebês e crianças, de seus familiares, dos profissionais e da comunidade.

Dessa forma, consciente da responsabilidade, do caráter pedagógico da ação dos profissionais na unidade educativa e da importância da atuação de todos os segmentos nas tomadas de decisão, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, em seu percurso histórico, tem promovido reflexões para que a democratização do ensino público, possa efetivar com solidez, responsabilidade e ética a qualidade da educação ofertada, bem como normatizando e reconhecendo as instituições educativas enquanto espaços privilegiados de encontros, participação e trabalho coletivo, nos quais se entrelaçam diversas histórias de vida e saberes.

Um contexto que acolhe e valoriza os saberes dos diversos sujeitos que compõem a unidade educativa, favorece a construção do pertencimento, que traz aos sujeitos o empoderamento. Não o poder que faz alusão à dominação, pois, dentro de uma comunidade reflexiva que respeita a diversidade, a noção de poder aproxima-se mais "ao poder decorrente da capacidade humana de agir em conjunto com os outros, construindo uma vontade comum" (ARENDT, 2000; BOBBIO, 2000 apud SOUZA, 2009).

A participação e o envolvimento da comunidade educativa no cotidiano conferem visibilidade aos sujeitos e, por isso, são acolhidos e valorizados na Educação Infantil de Curitiba, pois concordamos que "ouvir as vozes e acolher os fazeres que se cruzam no trabalho cotidiano podem ajudar a ampliar nosso olhar e trazer novos caminhos" (MARIN; WOLF, 2017).

Assim, afirmamos que nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), nos Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados e nas Escolas Municipais (EMs) com oferta de Educação Infantil, familiares, bebês e crianças têm direito à participação e à expressão, sendo considerados em suas singularidades e especificidades. Nesse contexto, os bebês e as crianças são acolhidos na condição de sujeitos de direitos, tendo em vista o compromisso ético e político das instituições e dos profissionais que atuam com essa faixa etária. Ao compreender bebês e crianças como cidadãos, defendemos e proporcionamos oportunidades para construção de sua cidadania.

Sarmento, Fernandes e Tomás (2007) declaram que a **cidadania da infância** assume um sentido para além das práticas tradicionais pautadas em uma perspectiva de

preparação para o futuro ou de um futuro exercício da cidadania, pois afirmam que "é possível identificar e enunciar formas emancipatórias, experiências, iniciativas e lutas por/com/das crianças" no presente, com sentido no agora.

> "[...] a cidadania da infância só ganha sentido, se ela se constituir como cidadania institucional, no interior das organizações e instituições onde as crianças agem, e, desde logo, na escola; cidadania cognitiva, enquanto reconhecimento da "voz da criança" como expressão de culturas infantis, através das quais as crianças interpretam e exprimem o mundo e que são válidas em si mesmas, nas suas múltiplas expressões, lúdicas, plásticas, verbais, etc. [...] enquanto expressão de aceitação e respeito no espaço familiar, que, sendo íntimo, não pode nunca ser excluído das obrigações e exigências que se consagram à condição mais geral, societária, da vida em comum. A criança cidadã, é-o, outrossim, nos domínios (clássicos) da cidadania civil, política e social. [...] A criança-cidadã, nas formas múltiplas, fragmentárias e difusas, em que se exprime a cidadania infantil, não o poderá ser sozinha. Depende do adulto para a construção do universo de referências, de direitos e de condições sociais em que pode ocorrer a cidadania plena." (SARMENTO, 2012).

O cotidiano vivido nas instituições de Educação Infantil, por si só, revela ricas oportunidades para bebês e crianças desenvolverem sua autonomia, expressarem suas opiniões e tomarem decisões. Pressupõe ainda, superar verticalidades presentes historicamente nas relações sociais, tendo em vista o estabelecimento de uma relação horizontal com bebês, crianças e comunidade. Fato que nos desafia a superar a rigidez do tempo e dos espaços, repensar a nossa atuação profissional e realizar ações democráticas mais coerentes e conscientes, entendendo nosso papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, ao superar práticas educativas nas quais bebês e crianças são colocados em um papel de receptores de conhecimentos transmitidos pelos adultos ou de reprodutores de ações esperadas por eles, asseguramos a construção de um cotidiano compartilhado e favorecemos transformações nas relações entre os sujeitos, possibilitando mudanças nas ações dos adultos, que passam a considerar os bebês e as crianças na organização de espaços, tempos, materiais e agrupamentos, e rompemos com práticas adultocêntricas para construção de uma pedagogia para a infância que os coloca, efetivamente, no centro das ações educativas.

Além disso, existem outros espaços e outras estratégias para a participação das crianças que podem ser pensados e proporcionados pelos adultos, como as Assembleias e os Conselhos Mirins, que acontecem de forma mais organizada, constante e coletiva. Essas instâncias consistem em uma das formas de participação das crianças e são um direito que precisa ser assegurado no cotidiano, não são réplicas dos "modelos" realizados pelos adultos, por isso precisam ser planejados considerando as especificidades da infância.

Essas instâncias fortalecem a participação das crianças na gestão democrática, favorecem o diálogo e abrem espaço para a cultura infantil, dando visibilidade para

seus saberes e suas reflexões. Nesses processos, precisamos exercer a escuta ativa, acolhendo suas linguagens e problematizando situações do cotidiano vivido pelo grupo, tendo sempre como norteadores os princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a Educação Infantil.

O *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990) determina que crianças e adolescentes têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, assegurando-lhes o direito de expressão e participação em entidades estudantis, pois,

> "dessa forma promovemos nas crianças a expansão das redes de comunicação e o domínio e a apreciação da linguagem em todos os seus níveis e usos contextuais. Como resultado, as crianças descobrem como a comunicação aumenta a autonomia do indivíduo e do grupo de pares. O grupo forma uma entidade especial conectada por meio de trocas e conversas com seus próprios modos de pensar, comunicar e agir." (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Tendo em vista o direito dos bebês, das crianças e dos familiares de conhecer e participar, almejamos a construção de uma educação baseada na efetivação de espaços de encontros e comunicação, mobilizando o coletivo na busca de propósitos comuns e planejando e oportunizando contextos que favorecem o pertencimento, a autonomia do indivíduo e do grupo, a autoconfiança e o fortalecimento dos pares; o que somente é possível por meio da gestão democrática.

Entendemos a **gestão democrática**:

> "como um processo no qual as pessoas atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade, e no reconhecimento das especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o reconhecimento às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações ao sujeitos da escola." (SOUZA, 2009).

Elaboração: Comissão de Escrita do Currículo (2019). Referência: Souza (2009).

A **gestão democrática** no contexto da Educação Infantil concebe a educação sob o ponto de vista da partilha de sentidos e significados, de singularidades e diversidades, para bebês e crianças, em suas relações no convívio coletivo, efetivamente exercerem o direito de participação, o que se concretiza quando lhes proporcionamos vivências para que "usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos" (BRASIL, 2009c).

Asseguramos esses direitos, nos CMEIs, nos CEIs contratados e nas EMs com oferta de Educação Infantil, quando oportunizamos momentos para a participação de todos, respeitando diferentes trajetórias, saberes e culturas, os quais são organizados para que a "democracia seja tanto um meio, quanto um fim, ou seja, esteja presente no âmbito das grandes finalidades educativas, como no âmbito de um cotidiano do qual participam todos os atores" (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2019). Logo,

> "**democracia** é mais do que uma forma de governo; é, **essencidalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada**" (DEWEY, 1979, grifos nossos).

Nessa perspectiva, a comunidade educativa, por meio da gestão democrática, exerce um papel ativo, no qual as decisões são tomadas coletivamente, tendo em vista os processos educativos. O princípio da gestão democrática também é apresentado no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), instaurando o "direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais", e na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) que determina aos sistemas de ensino definir "normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades", respeitando

os princípios de "I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes."

Ao refletir sobre o poder de uma ação conjunta, o **Projeto Político Pedagógico** (PPP) tem potencial para transformar a realidade quando materializa o currículo na Educação Infantil, consolidando a identidade da unidade educativa, pois se caracteriza por uma construção coletiva que revela as impressões e as particularidades dos contextos e dos sujeitos que vivem o cotidiano. O PPP explicita os valores e as aspirações da comunidade educativa, fundamentados em um diagnóstico da realidade, definindo intencionalidades e respeitando as especificidades dessa etapa da educação básica, e, consequentemente, dando visibilidade aos bebês e às crianças e solidificando a função social da educação pública.

Entendemos, assim, que a construção da gestão democrática não ocorre de forma linear, pois envolve ruptura de concepções cristalizadas e quebra de paradigmas, exigindo do sistema, das instituições e dos sujeitos novos olhares e mudança de posturas. Sob essa ótica, a unidade educativa constrói contextos que asseguram os direitos dos bebês e das crianças, colocando a gestão democrática como um princípio norteador e um caminho a percorrer, configurando-se em um direito da sociedade e um dever do poder público. Por isso, ressaltamos a importância da inserção de bebês e crianças em uma comunidade democrática, com espaço para a diversidade cultural e a valorização dos saberes e das culturas da comunidade educativa. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

Em algumas situações, as ações compartilhadas entre unidade educativa e família (reuniões, momentos festivos, mutirões e parcerias, entre outros) são compreendidas apenas como aquelas que têm por finalidade a manutenção e o funcionamento da instituição. Todas as ações coletivas desenvolvidas na unidade precisam superar essa perspectiva utilitária e restrita da participação. O olhar cuidadoso e criterioso, respeitando a função social da instituição pública, a legislação vigente e o Projeto Político Pedagógico, deve nortear a organização das reuniões, dos momentos festivos, dos mutirões e das parcerias estabelecidas, entre outros.

Assim, a atuação efetiva da comunidade educativa é essencial para a transformação dos contextos, possibilitando "o direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao fazer educativo" (FREIRE, 1995). O processo de participar, acolher diversos pontos de vista e fazer escolhas definindo prioridades com o objetivo de atender ao bem comum não ocorre de forma automática, é um percurso construído entre tensões, desafios, rupturas de sensos e consensos, quebras de paradigmas e superação de preconceitos.

Conforme mencionado, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) apresenta a participação de toda a comunidade educativa em Conselhos ou equivalentes como um dos princípios para a consolidação da gestão democrática na educação pública.

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, os **Conselhos** foram instituídos inicialmente nas Escolas Municipais (EMs). Em 2003, as ações da Secretaria Municipal da Criança foram transferidas para a Secretaria Municipal da Educação e, a partir de 2004,

houve a implantação gradativa dessa instância colegiada nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

O Conselho de EMs e CMEIs possui um papel essencial no processo de construção da gestão democrática, sendo esta, conforme as determinações legais, um direito da sociedade e um dever do poder público. Trata-se de um órgão colegiado que delibera, consulta, fiscaliza e mobiliza toda a comunidade educativa, sem fins lucrativos e sem caráter político-partidário, religioso ou racial.

Araújo (2009) afirma que são **pilares da gestão democrática**: a **participação**, o **pluralismo**, a **autonomia** e a **transparência**. Todos de forma articulada e interdependente são estruturantes para que o Conselho de EMs e CMEIs se constitua e atue de forma democrática:

Elaboração: Comissão de Escrita do Currículo (2019). Referência: Araújo (2009).

Autonomia	Transparência	Participação	Pluralismo
Relacionada com **autogoverno**, implica na faculdade das instituições educativas construírem seu PPP de forma coletiva, entendendo-o como estratégia fundamental para sua emancipação e transformação social.	Relacionada à **ideia de instituição como espaço público**, consiste na visibilidade das ações frente à comunidade local e à sociedade.	Relacionada à descentralização do poder, representa a **criação de espaços de poder**, com o sentido coletivo de respeito e **fortalecimento dos sujeitos**, revelado por meio de sua atuação comprometida e pelo sentimento de pertencimento.	Relacionada ao **reconhecimento das diferenças de identidade e interesse** que convivem e se sustentam por meio do debate e do conflito de ideias, o que pressupõe distribuição de poder.

O Conselho é um órgão efetivo de compartilhamento de poder de decisão, capaz de gerar ações transformadoras a partir da democratização de decisões tomadas acerca das questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Ressaltamos que, para o compartilhamento de decisões, é imprescindível a escuta de toda a comunidade educativa, rompendo com o silenciamento e resgatando o princípio ético de respeito ao diálogo e à construção da coletividade.

> "**Escutar** é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro." (FREIRE, 1996, grifo nosso).

Um dos grandes desafios encontrados pelas instituições educativas para a efetivação da escuta e da articulação com as famílias é romper com o pensamento de família nuclear, romantizada e idealizada, capaz de atender a todas as necessidades dos bebês e das crianças. Em contrapartida, outro desafio é superar a ideia de que famílias que não atendem a um padrão idealizado não são capazes de responsabilizar-se pelos bebês e pelas crianças.

Sob tais pressupostos, adotamos a ideia de "**família**" descrita por Sambrano (2009):

> "Entende-se por família uma **instituição histórica e social**, que sofre transformações ao longo do tempo, descartando-se a noção de que há um modelo de organização familiar, sendo mais apropriado dizer que há **famílias brasileiras com sistemas simbólicos e padrões de comportamento diversos**. Esse pressuposto remete à existência de uma diversidade de padrões familiares, **pautados em um projeto de relações interpessoais, o necessariamente referendados em laços sanguíneos**." (SAMBRANO, 2009, grifos nossos).

A forma como a instituição educativa se relaciona com as famílias é percebida e sentida pelos bebês e pelas crianças como um referencial, enquanto a diversidade de constituições familiares lança o desafio de acolher e valorizar diferentes arranjos, valores, culturas e saberes. Com isso, surge a necessidade de intensificarmos a comunicação com todas as famílias, visando contemplar as diferentes necessidades e expectativas e construir o sentido de uma comunidade educativa.

> "A participação da família requer muitas coisas, mas, acima de tudo, exige dos professores inúmeros ajustes. Os professores devem ter o hábito de questionar suas certezas, desenvolver sua consciência e sensibilidade, assumir um estilo crítico de pesquisa e atualizar continuamente o conhecimento das crianças, avaliar os papéis dos pais e ter as habilidades de conversar, ouvir e aprender com os pais [...] devem preparar um fluxo constante de informações voltadas aos pais, mas que também possam ser apreciadas pelas crianças e pelos professores." (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

O cotidiano de CMEIs, CEIs contratados e EMs com oferta de Educação Infantil possui alicerce em relações empáticas, pautadas nos princípios de alteridade, afetividade,

valorização da diversidade e pertencimento. Nesse contexto, enquanto comunidade educativa, temos o compromisso de refletir sobre como nossas ações e relações afetam as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, tendo consciência da importância dos primeiros anos de vida na constituição dos sujeitos.

> "Assim, podemos compreender a **afetividade**, de forma abrangente, como um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa." (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, grifo nosso).

CEI Irmã Eunice Benato (NRE MZ) – 2019

Acreditamos em um currículo vivo, um currículo que evidencia as potencialidades dos bebês e das crianças e que favorece a organização de contextos para viver as infâncias

em toda a sua complexidade. Desse modo, concebemos o currículo como um lugar e um tempo, construído de modo coletivo a partir do diálogo, com foco na presença e na participação dos bebês, das crianças e de toda a comunidade educativa.

> "Todas essas manifestações apontam para a necessidade de incluir as crianças nas discussões sobre a cidade que habitam e de promover o diálogo com elas, de forma a engajá-las nos processos de mudança. Seria fundamental captar o ponto de vista delas, respeitando sua condição de ator social, para propor um novo modelo de cidade." (MÜLLER, 2012).

Além disso, acreditamos que o currículo, com base nas discussões apresentadas, pode transcender os muros das instituições educativas e impactar na vida da sociedade, contribuindo efetivamente para a construção de uma cidade educadora, na qual todos os sujeitos são partícipes de projetos comuns. Nesse contexto, bebês e crianças, desde a primeira infância, têm a possibilidade de exercer sua cidadania.

Como meios para garantir o atendimento de qualidade e assegurar o lugar dos bebês e das crianças no centro do processo educativo, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, além do presente documento, possui como referências: os "Parâmetros e Indicadores de Qualidade", o "Projeto Político Pedagógico" e os "Cadernos Pedagógicos"[5]. Tais documentos fundamentam-se em um diagnóstico da realidade, definindo intencionalidades e respeitando as especificidades dessa etapa da educação básica, e, consequentemente, dando visibilidade aos bebês e às crianças e solidificando a função social da educação pública.

É preciso superar a ideia do "vir a ser" e conceber a criança que "é", em todo o seu potencial. Ao longo dos anos, buscamos construir uma cidade que olha e escuta sensivelmente os bebês e as crianças e, a partir disso, discutimos, consideramos, planejamos e priorizamos políticas públicas que garantem seus direitos, ou seja, uma cidade para os bebês e as crianças, uma cidade dos bebês e das crianças em todo o seu potencial.

5 Os documentos encontram-se disponíveis para consulta no site da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-educacao-infantil/4679>.

CURRÍCULO PROPOSTO E VIVIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem, sempre cem modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar."
LORIS MALAGUZZI

Diálogos curriculares da Educação Infantil curitibana

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010)[1] e a *Base Nacional Comum Curricular* (2017; 2018)[2] configuram novas possibilidades para a organização curricular da educação brasileira, indicando princípios, eixos e fundamentos que direcionam o trabalho na Educação Infantil, os quais no âmbito dos estados e dos municípios são complementados pelas especificidades dos territórios. Logo, evidenciamos a identidade local, nas instituições e em conjunto com a comunidade educativa, pela elaboração do Projeto Político Pedagógico e pela diversidade dos contextos.

Barbosa (2019) declara que intenções, ações e interações presentes no cotidiano implicam na construção de um **currículo democrático e participativo**, pautado nos princípios fundamentais expressos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010):

> "I – **Éticos**: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
>
> II – **Políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
>
> III – **Estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais." (BRASIL, 2009d; 2010a).

Os **princípios éticos**, **políticos** e **estéticos** são fundantes para o trabalho realizado na Educação Infantil e têm por objetivo proporcionar aos bebês e às crianças uma educação que respeita e valoriza a infância, constituindo o alicerce para construção do Projeto Político Pedagógico, o qual reflete a identidade da comunidade educativa e precisa de renovação e atualização regulares a partir das ações e avaliações institucionais.

Logo, construir um **currículo democrático e participativo** representa mudanças nas concepções, rompendo com um currículo prescritivo e propondo repensar as propostas pedagógicas ao compreender os bebês, as crianças e suas relações como centro do processo pedagógico. Nesse sentido, o currículo articula as ações de bebês e crianças às práticas intencionalmente planejadas pela instituição educativa.

---

1 A Resolução CNE/CEB n.º 5 (Conselho Nacional de Educação / Câmara da Educação Básica), de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Em 2010, com o intuito de disseminar as diretrizes e cumprir com a função que lhe foi outorgada, o Ministério da Educação publica as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), propondo elaborar "orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada".

2 A Resolução CNE/CP n.º 2 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno), de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito da Educação Básica. Em 06 de março de 2018, o Ministério da Educação publica a versão final da BNCC, etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Com base em tais pressupostos, pensar em um currículo para a Educação Infantil implica, entre outras coisas, em um olhar para as **unidades educativas enquanto contextos de vida**, capazes de constituir e transformar os sujeitos e suas histórias, nos quais subjetividades e singularidades se entrecruzam revelando as potencialidades e a beleza das relações humanas. São os contextos em que bebês, crianças e adultos convivem, marcados por afetos, descobertas, saberes e complexidades, em uma constante transformação, "pois parte de uma visão democrática do mundo" pautada em "liberdade, colaboração, solidariedade e participação" (FORMOSINHO, 2016).

Assim, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba acreditamos em um currículo que "acontece, concretiza e dinamiza aprendizagens apenas quando as experiências pedagógicas são envolventes e constituem sentido" (BRASIL, 2009f), um currículo delineado a partir dos diferentes olhares para os bebês, as crianças e a comunidade educativa, cujo significado reside em sua construção e efetivação democrática[3].

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Segundo Barbosa (2019), os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, homologados pela *Base Nacional Comum Curricular* (2017; 2018), expressam uma metodologia pedagógica que revela no fazer dos bebês e das crianças sua potência para aprender, pois

> "asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural." (BRASIL, 2018).

Ao planejar, respeitando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças, asseguramos seu protagonismo e lhes convidamos à vivência de desafios provocadores de teorizações, construção de significados e narrativas. Nessa perspectiva, os direitos subsidiam o trabalho nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e impulsionam o planejamento de práticas educativas que instigam a curiosidade, as novas descobertas, a construção de saberes e a produção de cultura.

Por isso, propomos e vivemos um currículo flexível e dinâmico, que nos confronta à pesquisa e ao estudo de saberes de diferentes ramos do conhecimento (da arte, da ciência, da tecnologia, das manifestações culturais e sociais, da natureza e do meio ambiente, entre outros), para oferecermos aos bebês e às crianças contextos significativos para as experiências de aprender.

Nessa perspectiva, reconhecemos que os seis direitos – **conviver**, **brincar**, **participar**, **explorar**, **expressar** e **conhecer-se** – são essenciais:

3 Os pilares que sustentam a gestão democrática (participação, pluralismo, autonomia e transparência) fundamentam a dimensão pedagógica da gestão, impactando diretamente na construção e na efetivação deste currículo.

“ **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.” (BRASIL, 2017; 2018).

Um currículo comprometido com o cuidado e a educação de bebês e crianças

Atender aos interesses e às necessidades de bebês e crianças requer um currículo e uma pedagogia com base na indissociabilidade do **cuidar/educar**. Isso envolve subjetividade e ética, olhar e escuta, compreendendo a curiosidade, o desejo e a dúvida como propulsores das aprendizagens, além da valorização de seus relacionamentos, seus interesses e suas emoções como estruturantes dos sujeitos e das relações.

Considerar cuidar/educar como indissociáveis significa acolher os bebês e as crianças em seus ritmos e processos construtivos, criativos e expressivos, possibilitando a apropriação do mundo por meio de práticas cotidianas, ações que permeiam todo o fazer pedagógico, exigindo sensibilidade e novos olhares para a infância.

Nesse contexto, compreendemos que as práticas de atenção pessoal, como alimentação, higiene, conforto, repouso e promoção da saúde, entre outras, pressupõem olhar para os bebês e as crianças como sujeitos sociais, históricos e culturais, em um momento privilegiado de intimidade, compreensão e interpretação do mundo.

Assim, quando legitimamos o cuidar/educar como ação integrada, garantimos os direitos de: aprender a **conviver** democraticamente; se **expressar** como sujeitos criativos e sensíveis, interagindo em diferentes grupos e ampliando saberes, linguagens e conhecimentos; **explorar** e **brincar** em diferentes momentos do cotidiano; **participar** ativamente construindo sua identidade pessoal, social e cultural; e **conhecer-se** constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.

Quando consideramos bebês e crianças, em sua integralidade e potencialidade, valorizamos as práticas sociais e culturais, fortalecendo a unidade educativa como um lugar privilegiado para a construção de um currículo que os respeita enquanto sujeitos históricos e de direitos.

As interações e a brincadeira

As **interações** e a **brincadeira** são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil por meio dos quais bebês e "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". (BRASIL, 2018).

A brincadeira, como prática social e cultural, marca intensamente a infância e é o modo como os bebês e as crianças podem conhecer-se, sentir e compreender o mundo, dando significado às relações e às interações que sustentam as aprendizagens e o desenvolvimento:

> "O **brincar** é uma **atividade humana criadora**, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos." (VYGOTSKY, 1987, grifos nossos).

Assim, compreendemos as brincadeiras como práticas históricas que passam de geração a geração, por meio de adultos e crianças mais experientes, fato que constrói a cultura lúdica dos grupos, os repertórios de brinquedos, o vocabulário e as tradições orais que circulam em diferentes contextos (lendas, contos, personagens, brincadeiras cantadas, jogos de rua, etc.).

As brincadeiras, enquanto práticas sociais, fortalecem o sentimento de pertencimento social. Quando observadas e vivenciadas pelos bebês e pelas crianças, inclusive na unidade educativa, promovem ampliação de repertórios, passando por transformações e produzindo novas formas de brincar.

> "Isso significa que a experiência lúdica não é transferível, não pode ser simplesmente adquirida, fornecida através de modelos prévios. Tem que ser vivida, interpretada, co-constituída [*sic*], por cada criança e cada grupo de crianças em um contexto cultural dado por suas tradições e sistemas de significações que tem que ser interpretados, ressignificados, re-arranjados [*sic*], re-criados [*sic*] incorporados pelas crianças que nesse contexto chegam." (BRASIL, 2009f).

Desse modo, é fundamental organizarmos ambientes internos e externos com oportunidades para os bebês e as crianças elaborarem brincadeiras, lhes proporcionando brinquedos, objetos e artefatos culturais e sociais com diferentes sons, cores, 'pesos' (massas), texturas, cheiros e temperaturas, entre outros atributos. Esses espaços devem promover curiosidade, exploração, encantamento, questionamentos, teorizações e conhecimentos em relação ao mundo físico, natural e sociocultural, aproximando-se e distanciando-se da realidade quando vivem personagens e transformam objetos e brinquedos pela brincadeira.

Com base em Kishimoto (2010), destacamos que bebês e crianças descobrem, "em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais", o que favorece a elaboração de novas brincadeiras, nas quais suas marcas são potencialmente reveladas pela imaginação, pela criatividade, pelo corpo e, principalmente, pelo movimento.

Como apresentado anteriormente, os eixos norteadores das práticas pedagógicas são as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009c; 2009d; 2010a; 2018). Por isso, ressaltamos que é fundamental a presença dos adultos com escuta atenta, garantindo que, nas práticas cotidianas, predominem a ludicidade e as relações. Conforme Kishimoto (2010), são momentos de interação:

> "**Interação com a professora** – O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.
>
> **Interação com as crianças** – O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.
>
> **Interação com os brinquedos e materiais** – É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.
>
> **Interação entre criança e ambiente** – A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.
>
> **Interações (relações) entre a instituição, a família e a criança** – A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece." (KISHIMOTO, 2010, grifos da autora).

Durante o brincar dos bebês e das crianças, podemos observar seus diferentes modos de interagir. Nesses momentos, quando registramos e refletimos sobre nossa prática, podemos reorganizar e replanejar, oportunizando novos espaços, tempos e materiais para que aconteçam aprendizagens pelo brincar; como por exemplo, quando propomos

jogos e brincadeiras que possibilitam colocar o corpo em movimento por meio de diferentes linguagens.

Assim, bebês e crianças sentem e vivenciam, nas brincadeiras e em suas interações, múltiplas formas de explorar o mundo, conhecendo a si e percebendo que o corpo é movimento, mas também é voz, é silêncio, é olhar, é toque e é sua relação com o mundo. Hortélio (2019) destaca que da "conexão entre palavra, música, movimento e o outro é que se forma o brinquedo, que tem geometria própria do tempo, não é espacial. É coisa que se desloca no seu próprio tempo..." (HORTÉLIO, s. d. apud PROJETO OCUPAÇÃO, 2019).

Nesse sentido, nos cabe enquanto profissionais da Educação Infantil, o compromisso com as infâncias, garantindo o **direito de brincar** nesta etapa inaugural da vida: mover-se com liberdade, brincar descalço, pular corda, correr, escalar, batucar no corpo, desenhar com o corpo, cantar, repousar, brincar com a imaginação e descobrir um mundo repleto de fantasia.

Por isso, afirmamos que do brincar emerge o faz de conta – na criação, na imaginação, na imitação, na investigação e na reconstrução dos significados sociais em diferentes culturas – e, assim, reconhecemos bebês e crianças como sujeitos ativos e cidadãos, com singularidades nas experiências da infância e no imaginário infantil para produção de cultura.

> "São numerosas e variadas as experiências expressivas, corporais e sensoriais proporcionadas às crianças pelo brincar. Não se podem planejar práticas pedagógicas sem conhecer a criança. Cada uma é diferente, tem preferências conforme sua singularidade. Em qualquer agrupamento infantil, as crianças avançam em ritmos diferentes. Dispor de um tempo mais longo, em ambientes com variedade de brinquedos, atende aos diferentes ritmos das crianças e respeita a diversidade de seus interesses." (KISHIMOTO, 2010).

Os bebês e as crianças brincam de forma inusitada, brincam com as culturas que circulam nas unidades educativas e em seu entorno, na cotidianidade com outros bebês e crianças, com os profissionais, com as famílias e com a comunidade.

O brincar dos bebês e das crianças

Pensar no brincar dos bebês pressupõe olhar para as sutilezas que envolvem a descoberta do corpo e suas potencialidades, vislumbrar ações que permitem conhecerem a si mesmos e ao outro, ao mesmo tempo em que conhecem o mundo com suas infinitas possibilidades. Assim, o brincar dos bebês envolve a descoberta das mãos, o ato de abrir e fechar os olhos, segurar os objetos com uma das mãos, passar o objeto de uma mão para a outra, levar à boca, jogar os objetos no chão, entre outras curiosas situações.

O brincar dos bebês precisa de tempo, espaço e diferentes materiais, para que possam experimentar todas as possibilidades que envolvem sua relação com o mundo e consigo mesmos. Além do próprio corpo, envolve sua relação com os outros e com os objetos e,

assim, com a diversidade de formas, texturas, tamanhos, cheiros e cores, entre outros, que favorecem a investigação e a pesquisa, em um ato que envolve cada sujeito com sua corporeidade.

Enquanto profissionais da Educação Infantil, olhamos cuidadosamente para cada momento do desenvolvimento dos bebês, cada um deles em suas singularidades, e favorecemos a brincadeira em um ambiente seguro e desafiador. Contudo, organizar um ambiente desafiador não significa promover artificializações, mas, significa oferecer possibilidades de acordo com as suas potencialidades em cada momento.

CEI Aprendendo com Amor (NRE CJ) – 2019

Sendo assim, assegurar o brincar como um direito dos bebês pressupõe pensar no conforto, no acolhimento, na qualidade e na adequação dos materiais, na segurança e no equilíbrio entre a amplitude e a individualidade. Nas turmas de berçários, podemos contemplar diferentes situações, os bebês que ficam deitados, aqueles que ficam sentados, outros que engatinham e também aqueles que andam, o que exige nosso olhar sensível para cada bebê em sua subjetividade e sua expressão por múltiplas linguagens.

A repetição é algo importante para os bebês, uma vez que são inúmeros os desafios que envolvem o processo de conhecer a si mesmo, ao outro e o mundo ao seu redor. Cada movimento vai se tornando gradativamente mais aprimorado e criativo, mas, para que isso seja possível, precisamos proporcionar momentos para conhecer. Quando os brinquedos são substituídos com muita frequência, a tendência é que a brincadeira se torne superficial. (KALLÓ; BALOG, 2017).

Uma possibilidade pedagógica para o brincar de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é o **brincar heurístico**. O brincar heurístico, para Goldschmied e Jackson (2006), consiste em uma alternativa que favorece o brincar de acordo com suas indagações e potencialidades.

O nome "heurístico" provém da palavra "heureca" (originária do grego "*heuristike*") e significa "descobrir". Por isso, o brincar heurístico é construído com a intenção de responder as perguntas dos bebês e das crianças e provocar suas principais curiosidades, questões que os movem no processo de descoberta do mundo.

Para Goldschmied e Jackson (2006) compõem o brincar heurístico o cesto dos tesouros, o jogo heurístico e as bandejas de experimentação.

"O que é isso?" – Essa é a primeira questão que move os bebês na aventura de descobrir. Logo, podemos lhes proporcionar descobertas pela exploração dos **cestos dos tesouros**, os quais são organizados com materiais estruturados e não estruturados, preferencialmente naturais, que apoiam o processo de investigação.

> "No cesto dos tesouros são colocados 'objetos-tesouros', cujas possibilidades de peso, textura, tamanho, som, cor, cheiro, bem como formatos diversos, oferecem aos bebês a chance de investigar e descobrir 'o que é cada item'." (FOCHI, 2018).

Esses "objetos-tesouros" consistem em materialidades e objetos da cultura que contribuem para a construção do senso de pertencimento. No planejamento dos cestos dos tesouros, precisamos considerar que o cesto seja "forte e firme, com bordas baixas para que os bebês, mesmo de barriga para baixo, consigam olhar e retirar os objetos de dentro" (FOCHI, 2018). Destacamos que essa proposta se destina para um grupo pequeno de bebês e que os materiais de plástico não são interessantes, uma vez que em nossa cultura, eles já têm bastante contato com esse tipo de material.

Outra possibilidade pedagógica para o brincar heurístico envolvendo crianças bem pequenas é o **jogo heurístico**, o qual contribui para responder outras questões e necessidades decorrentes do desenvolvimento. A pergunta que movimenta sua curiosidade: *"O que posso fazer com esse objeto?"*. Sendo assim, consiste em um jogo de descobrir, cuja importância reside na oportunidade de investigação e descoberta em um espaço organizado para a ação da criança.

Para a realização desse jogo, organizamos pequenos tapetes com recipientes e objetos, apresentando materiais que podem apoiar o processo de investigação, como por exemplo, potes, pedras, latas, rolos, argolas e cones de diversos tamanhos, entre outros. Essa proposta, de acordo com Fochi (2018), consiste em "espaço e tempo para que a criança experimente suas hipóteses e realize suas descobertas" sem a intervenção direta do professor.

A partir do segundo ano de vida, as crianças bem pequenas têm o hábito de acumular muitos brinquedos com o intuito de colecioná-los e essa ação explica os conflitos que comumente ocorrem na disputa por eles, sendo comum escondê-los ou confiá-los à guarda do professor, algo importante para considerarmos no planejamento e na mediação do brincar.

Ampliando nossa discussão, entre as possibilidades pedagógicas para o brincar heurístico, considerando agora as crianças pequenas, estão as **bandejas de experimentação**, proposta que lhes oportuniza investigações com elementos contínuos (contáveis) e descontínuos (não contáveis), elaboração de hipóteses e criação de estratégias para resolver problemas. As bandejas são propostas destinadas às crianças que se locomovem com autonomia e utilizam a linguagem oral, pois envolvem negociar hipóteses e nomear fenômenos.

Fochi (2018) recomenda que as bandejas de experimentação sejam ofertadas em duas mesas, as quais devem apresentar: utensílios de apoio (colheres, conchas, funis, escumadeiras, medidores, peneiras, etc.), materiais contáveis (tampinhas, pedras, rolhas, etc.), não contáveis (areia, painço, etc.) e bandejas (sem ou com divisórias, como formas de gelo, caixas de ovos, etc.).

Ressaltamos que para o brincar heurístico, sejam nos cestos dos tesouros, no jogo heurístico ou nas bandejas de experimentação, o planejamento de tempos, espaços, materiais e agrupamentos é fundamental, tanto para aqueles que estarão envolvidos na proposta do brincar heurístico como para os demais, de modo que bebês e crianças tenham seu percurso investigativo assegurado.

As linguagens dos bebês e das crianças

As **linguagens** são um modo privilegiado para **expressão** de bebês e crianças, potencializando suas experiências no universo social, cultural, ambiental, científico e tecnológico, e constituindo suas aprendizagens e seu desenvolvimento nas diferentes relações que estabelecem consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

> "As linguagens são [...] intercâmbios, compartilhamento de ideias e de pensamentos. Assim, as formas de sentir o mundo e de expressá-lo acontecem através de diferentes linguagens nos fazendo compreender que as linguagens são performáticas, isto é, são composições de linguagem." (BRASIL, 2009f).

As **linguagens são múltiplas**, aprofundam e sustentam a experiência de aprender nas práticas cotidianas que acontecem na Educação Infantil, em conexões com os interesses e as curiosidades dos bebês e das crianças para o fortalecimento da identidade local, do acolhimento e da valorização das diferenças e da ampliação de repertórios culturais, ambientais, científicos e tecnológicos. Elas revelam cultura, pois são uma construção humana – músicas, danças, comidas, objetos, símbolos, acontecimentos, histórias, etc. –, possibilitando o diálogo em encontros e reencontros, e em processos de construção de saberes, aprendizagens e desenvolvimento.

O respeito às diferenças e sua valorização fortalecem a proximidade e a construção de uma identidade compartilhada entre bebês, crianças, familiares e profissionais da unidade educativa. Assim, a participação dos bebês e das crianças na organização das práticas cotidianas possibilita que construam e reconstruam suas interações, seus saberes e seus modos relacionais, atuando em decisões que envolvem a vida coletiva

com outros bebês, outras crianças e adultos, como uma oportunidade para novas aprendizagens.

Cada bebê e cada criança tem seu percurso singular de aprendizagens. Assim, ao planejar as práticas cotidianas, diversidade e equidade são princípios importantes para observarmos, uma vez que aproximam e ampliam os repertórios infantis, valorizando as múltiplas linguagens usadas por eles na construção de sua identidade individual e coletiva.

As **múltiplas linguagens** se inter-relacionam, atribuem sentido e ressignificam as práticas cotidianas, configurando uma complexa rede, aberta para muitas possibilidades, pois "todas as expressões se constroem em reciprocidade e possibilitam gerar outras linguagens que nascem e se desenvolvem na experiência" (HOYUELOS, 2006).

Como exemplo, entre as linguagens temos a dança, pois representa uma prática social e cultural que se transformou numa linguagem simbólica milenar. Em cada cultura houve um desenvolvimento peculiar, se constituindo em uma linguagem expressiva da humanidade. Assim, apreciar e participar de diferentes produções sonoras, escutar e movimentar-se ritmicamente ampliam a percepção de músicas e coreografias, oferecendo modos diversos de comunicação e conexão com o mundo, pois são ações provocadoras de sentimentos, transformações, experiências e aprendizagens.

As linguagens revelam transformação de ideias, conceitos e proposições ao longo do tempo, acompanhando os passos evolutivos da humanidade. No percurso da história, podemos perceber como o mundo foi modificado e passa por modificações nas ações cotidianas: na comunicação, agora mais rápida e mais intensa; no domínio dos modos de produção; no uso dos espaços e dos tempos; entre outros. Paralelamente, vislumbramos a tecnologia compondo nossos cenários de vida e, por isso, consideramos que:

> "A presença da tecnologia no cotidiano educativo enriquece as investigações de crianças tão pequenas pela evidência de uma outra perspectiva, materializada pelo recurso visual, em que o real e o digital estabelecem uma conexão, resultando em aprendizagens mais instigantes que alimentam o potencial investigativo da escola e aproximam as crianças do pensamento científico." (SILLAS; DEDECEK, 2019).

Explorar as tecnologias e comunicar ideias e sentimentos com recursos tecnológicos são ações que podemos proporcionar às crianças para sua expressão por meio da linguagem digital. Assim, podemos articular o patrimônio científico e tecnológico ao deleite da descoberta, uma vez que as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes de nossas práticas na Educação Infantil.

> "A linguagem digital favorece o maravilhamento de transver detalhes no recôndito de uma flor, de descobrir linhas sinuosas nas asas de um inseto, de perceber semelhanças e diferenças pelo manuseio de recursos acessíveis às crianças, seja pela sua contemporaneidade, seja pela sua curiosidade latente. Enfim, do assombro com a estética perfeita das coisas da natureza." (SILLAS; DEDECEK, 2019).

Ser e estar em espaços abertos, sem paredes, sem limites ao corpo e às linguagens, possibilita aos bebês e às crianças sua conexão com a natureza, sua consciência socioambiental e seu bem-estar físico e emocional. Nessa perspectiva, acrescentamos a importância da **liberdade** para comunicarem necessidades, ideias e sentimentos por meio de suas múltiplas linguagens e para escolherem propostas, lembrando que, enquanto profissionais da Educação Infantil, somos responsáveis pelo planejamento de diferentes oportunidades.

A experiência de aprender e os campos de experiências

A **experiência de aprender** dos bebês e das crianças ocorre a partir das ações e das práticas cotidianas, ressignificando saberes culturalmente produzidos, o papel do adulto neste momento é partilhar

> "uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima [*sic*], no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas". (BRASIL, 2009c).

As práticas cotidianas são ações que consideram, valorizam e acolhem as linguagens que os bebês e as crianças utilizam e elaboram para interagir com o mundo, e nesse processo reconhecemos seus interesses como ponto de partida para a organização dos contextos educativos. Assim, enquanto profissionais da Educação Infantil, investigamos o modo como se relacionam com as pessoas, com os objetos e com o mundo, criando condições para a experiência de aprender.

> "Acompanhar este momento de inserção das primeiras aprendizagens das crianças no coletivo envolve considerar e aceitar as dificuldades vividas que cercam a experiência de aprender, os obstáculos que cada uma enfrenta em suas tentativas e esforços para ultrapassá-los e superá-los, os equívocos necessários e os inúteis, os medos e as alegrias espontâneos ante o espanto da novidade que é o desconhecido." (BRASIL, 2009f).

Por isso, consideramos oportuno refletir sobre o significado da palavra "**experiência**" para não confundi-la com o conceito científico de "experimento", o qual sugere o teste de um caminho provável, sendo, então, algo bem diferente da experiência na Educação Infantil, na qual observamos a imprevisibilidade, uma vez que cada sujeito é singular e único. A experiência é diferente do experimento, ela é aberta e singular, já o experimento tem controle de variáveis e um produto final homogêneo.

Segundo Bondía (2002), "a **experiência** é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] é algo que nos transforma e nos forma enquanto sujeitos em nossa integralidade, a experiência é única para cada sujeito" (grifo nosso). Nessa perspectiva, cada bebê ou criança dispõe de saberes e conhecimentos próprios e, enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe considerar a experiência de cada um como ponto de partida, compreendendo os diferentes contextos sociais e culturais onde estão inseridos, o que requer nosso compromisso com os interesses e as necessidades de cada um.

Aprender na experiência implica em respeitar a particularidade do currículo local com o envolvimento de toda a comunidade educativa, despertando nos bebês e nas crianças o desejo de descobrir e aprender cada vez mais. Na Educação Infantil, ela acontece nas interações e precisa de continuidade, de maneira que os bebês e as crianças tenham tempo para as descobertas, para dar novos significados e para as novas aprendizagens. Augusto (2013) nos apresenta a importância do tempo para promover experiências mais significativas:

> "A exploração de uma enorme diversidade de materiais e situações, em si, não promove a experiência, se a criança não tiver o tempo necessário para retomar uma atividade iniciada em outro momento, apropriar-se de procedimentos, testar novos usos dos mesmos materiais, sistematizar conhecimentos neste sentido precisamos entender que o tempo na educação infantil é algo essencial para a aprendizagem acontecer." (AUGUSTO, 2013).

Quando organizamos contextos para as experiências de aprender, precisamos considerar que "a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos". Desse modo, no planejamento, promovemos a articulação dos saberes e dos campos de experiências, os diferentes modos de articulação dos bebês e das crianças e a regularidade das proposições (AUGUSTO, 2013).

A produção de saberes pelos bebês e pelas crianças envolve olhar, tocar, narrar e transformar o mundo ao seu redor, são ações diretamente relacionadas às experiências e às aprendizagens. O aprender de bebês e crianças indicam três **princípios para a experiência**: **ludicidade**, **continuidade** e **significatividade**.

> A **ludicidade**, como uma forma subjetiva dos bebês e das crianças descobrirem e construírem sentidos, possibilita indagar e aprender no cotidiano, favorecendo a autonomia e o pertencimento, pelo processo criativo e por suas escolhas, no ambiente onde estão inseridos.
>
> A **continuidade** garante a qualidade das experiências, implica em respeitar o tempo para que bebês e crianças permaneçam em seus percursos investigativos, com quantidade e diversidade de materiais, possibilitando a ampliação de repertório, as negociações e as teorizações para sua comunicação expressiva, com opção de escolha de materiais e agrupamentos; na continuidade das experiências, bebês e crianças compreendem, exploram e aprofundam suas hipóteses afetivas, cognitivas, sociais e culturais sobre o mundo.
>
> A **significatividade** produz marcas muito pessoais e as experiências são únicas para cada sujeito, o conhecimento é construído dentro de nós, é algo pessoal e permite o acaso, a intensidade, a criação e a construção de significados no íntimo de cada um. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998).

Sob tal conjuntura, afirmamos que a ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências dos bebês e das crianças são fundamentais para a organização do tempo, dos espaços e dos materiais, pois, são princípios articuladores do cotidiano nas

experiências infantis que possibilitam identificar situações inéditas de produção de saberes e cultura.

CEI Aprendendo com Amor (NRE CJ) – 2019

Evidenciamos, dessa maneira, que uma das funções da instituição de Educação Infantil é ampliar os conhecimentos, as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, oportunizando tempos e espaços planejados que propiciam novos desafios e descobertas, visto que são pesquisadores, investigadores, seres potentes, curiosos, questionadores e atentos, dentre tantas outras qualidades, sendo preciso garantir contextos para **conviver**, **brincar**, **participar**, **explorar**, **expressar** e **conhecer-se**.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010) estabelecem o direito às **experiências de aprender** que:

> "I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
>
> 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;
>
> IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaçotemporais;
>
> 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
>
> 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;
>
> 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;
>
> 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;
>
> 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."
>
> (BRASIL, 2009c; 2009d; 2010a)

A partir das experiências prescritas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010), a *Base Nacional Comum Curricular* (2018) apresenta um novo arranjo curricular para a Educação Infantil, organizando os conhecimentos

fundamentais que precisam ser propiciados aos bebês e às crianças em “campos de experiências”.

CMEI Oswaldo Cruz II (NRE CIC) – 2019

Os campos de experiências

Os **campos de experiências**, como explicitado, correspondem a 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" (BRASIL, 2018) e nos convida para uma nova prática pedagógica, pois os campos são **interdependentes**, formando uma rede de conexões que impedem sua abordagem de forma isolada.

> "A organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças. Compreender a ideia de experiência como contínuas e participativas interações [...] privilegia as dimensões de ação com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade." (FOCHI, 2015).

Conforme a *Base Nacional Comum Curricular* (2018), as experiências dos bebês e das crianças estão categorizadas em cinco 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.

Em decorrência dos campos de experiências, foram organizados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em três grupos etários: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

> "Cada campo de experiência oferece um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras." (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento reconhecem as especificidades de cada grupo etário. Entretanto, os grupos são apenas um parâmetro, pois cada sujeito é único e os percursos de aprendizagens são peculiares a cada um, por isso, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba optamos por apresentar os campos de experiências e seus respectivos objetivos por meio de uma ementa acompanhada de diagramas de intersecção.

Os **diagramas de intersecção** são uma proposta da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por meio dos quais sugerimos que os objetivos para cada grupo de faixa etária perpassam pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento dos outros dois grupos; por exemplo, os objetivos propostos para as crianças bem pequenas perpassam pelas aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas. Dessa maneira, entendemos que

os objetivos correspondem ao desenvolvimento integral e independem da faixa etária, uma vez que os diferentes ritmos de aprender devem ser respeitados.

A BNCC (2018) consiste em um documento basilar de aprendizagens essenciais, entretanto, o currículo é construído no cotidiano de cada unidade educativa e, por isso, observamos as especificidades de cada grupo de bebês e crianças, assegurando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos.

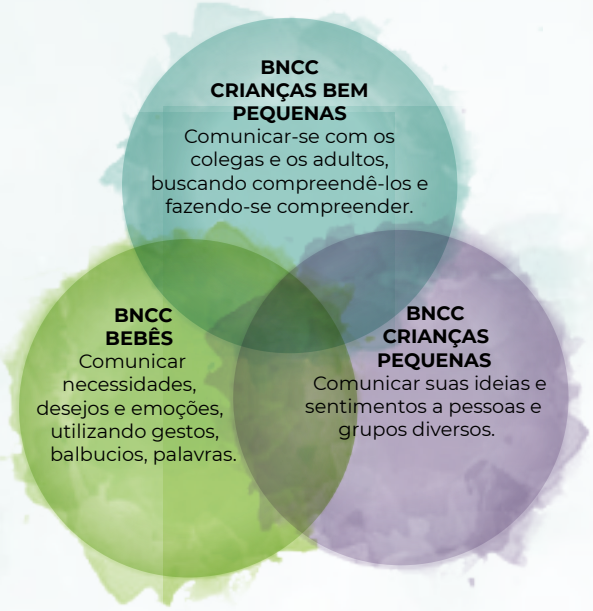
Campo de experiências “O eu, o outro e o nós”

As experiências ocorrem nas interações, nas quais bebês e crianças constroem uma maneira particular de sentir, pensar e agir, percebendo-se como um “eu”, único e especial na construção de sua identidade pessoal, social e cultural. Ao considerar outros bebês, outras crianças e adultos como o “outro”, cada um também único e especial e todos com diferentes papéis nas interações, e que, juntos, formam o “nós”, sujeitos que caracterizam uma diversidade de sentimentos, pensamentos e ações, amplia-se sua percepção em relação ao ambiente social e às outras culturas.

Em suas primeiras experiências sociais, bebês e crianças criam reciprocidade e interdependência com o outro e com o meio, em especial, com os adultos que “medeiam a sua relação com o mundo e procuram incorporar as crianças à sua cultura, atribuindo significado às condutas e aos objetos culturais que se formaram ao longo da história” (REGO, 2001). As interações dos bebês e das crianças acontecem por meio do vínculo afetivo, suscitando a construção de identidade, subjetividade, pertencimento social, sociabilidade, autoestima, autoconfiança, capacidade de respeitar o outro e atuar cooperativamente.

O desenvolvimento dos bebês e das crianças ocorre em suas interações com outros bebês, outras crianças, com os adultos e com o mundo. As relações acontecem de modo subjetivo. A subjetividade nasce no vínculo do bebê com a mãe e nos vínculos que o bebê ou a criança vai formando com seus familiares e, posteriormente, nas relações que estabelecem nas unidades educativas, com os profissionais e outros bebês e outras crianças.

Em geral, as unidades educativas são, para os bebês e as crianças, seu primeiro contato externo ao contexto familiar que acontece de modo mais intenso. Enquanto profissionais da Educação Infantil, concordamos com Olmos (2016), pois podemos enfatizar suas percepções emocionais, com as quais aprenderam a relacionar-se com o mundo, mas também podemos ampliar seu universo ao proporcionar vivências de novas percepções.



Ao conhecer e conviver com as diferenças (físicas, intelectuais, étnico-raciais, culturais, geracionais e de gênero, entre outras) valorizamos uma atitude de respeito à individualidade de cada um, assim, os bebês e as crianças têm a oportunidade de pensar sobre suas ações e as ações dos outros, e também sobre seus sentimentos e os sentimentos dos outros.

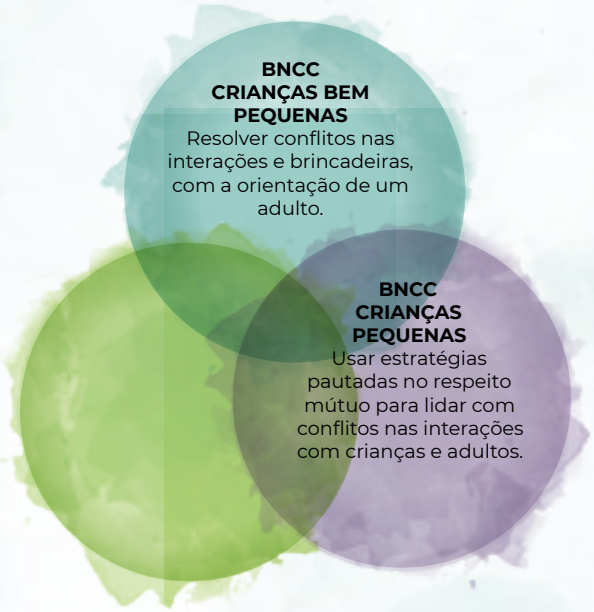
Ao acolher, serem acolhidos e interagirem com a diversidade de bebês, crianças e adultos na unidade educativa, os bebês e as crianças constroem uma identidade capaz de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, ampliando e fortalecendo suas possibilidades de aprender mais com os outros.

As práticas cotidianas asseguram as relações dos bebês e das crianças com seus pares, com bebês e crianças de outras faixas etárias e com adultos, nos diversos espaços e tempos. A intencionalidade pedagógica na organização de espaços internos e externos, articulados às diferentes linguagens numa perspectiva relacional, proporciona o contato com a natureza e com as práticas sociais e culturais.

Logo, devemos considerar as especificidades dos bebês e das crianças em suas aprendizagens, de acordo com as possibilidades e potencialidades de seu desenvolvimento. Em situações do cotidiano, principalmente nas ligadas ao cuidado de si, do outro e do ambiente, bebês e crianças reconhecem e valorizam o próprio corpo, desenvolvendo hábitos saudáveis, autoestima e autocuidado na construção de sua identidade pessoal e coletiva.

Assim, temos o compromisso com ações de prevenção e atenção aos bebês e às crianças, disponibilizando o conhecimento sobre os modos de prevenção de acidentes (quedas, ferimentos, choque elétrico, queimaduras, contato com animais peçonhentos, etc.) para promover o cuidado e o autocuidado, entendendo-os como ações de respeito com os outros e consigo mesmo.

Ao brincar, conviver, participar e explorar com o outro, bebês e crianças têm a oportunidade de "viver novas formas mais amorosas, cooperativas e democráticas de se relacionar" (OLIVEIRA, 2018), ampliando sua percepção de respeito ao outro e consigo mesmo nas interações.



O respeito envolve o acolhimento e o afeto para conhecer o outro e para conhecer-se, fortalecendo os vínculos dos bebês e das crianças nas interações. O respeito contribui para a formação da identidade pessoal e para a possibilidade de reconhecer as conquistas do outro e de si mesmo. Reconhecer as próprias conquistas possibilita confiar em si mesmo e agir com autonomia e segurança nas mais diversas situações cotidianas.

Nessa perspectiva, enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas lúdicas para a construção da identidade, do respeito aos outros e da valorização das diferenças, proporcionando momentos de interações e brincadeira em contextos lúdicos e propostas que revelam e ampliam a cultura local, e que, na relação com outros campos de experiências, incentivam a expressão, o pensamento e a imaginação.

"**O eu, o outro e o nós** – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos." (BRASIL, 2018).

Campo de experiências "Corpo, gestos e movimentos"

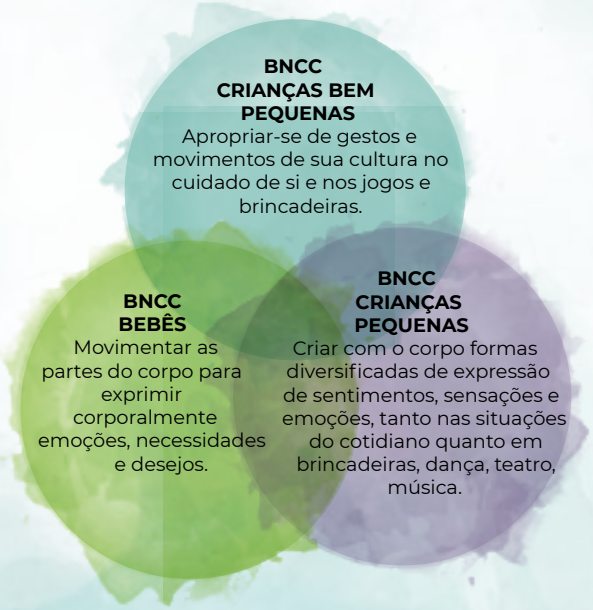
Em sua relação com o mundo, bebês e crianças vivem integralmente suas experiências pela perspectiva do corpo e dialogam com os gestos, as expressões faciais, as posturas e os movimentos que constituem múltiplas linguagens para comunicarem necessidades,

sentimentos, pensamentos e descobertas, aprenderem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, e construírem sua consciência corporal. Logo, consideramos que bebês e crianças reconhecem suas sensações e percepções pelo corpo, identificando suas potencialidades e limites na construção de sua segurança e sua integridade física.

> "As crianças devem ter oportunidades especialmente planejadas para a **exploração** do mundo com seu corpo e para **expressar-se** e **interagir** por meio do movimento na multiplicidade de situações em sua cultura, e **brincar**, **dançar** e **dramatizar** são elementos privilegiados para o trabalho corporal na Educação Infantil." (OLIVEIRA, 2018, grifos nossos).

Explorar o corpo envolve descobrir o mundo na percepção dos elementos que o constitui, pelos sentidos, pelo toque, pelo cheiro, pelos sons e pelas cores, etc. Explorar o corpo envolve imaginar, brincar de faz de conta, reinventar suas experiências e dramatizar o real por meio de expressões, gestos e movimentos. Explorar o corpo envolve produzir sons e perceber o silêncio, como também recriar movimentos a partir de uma música, observando a expressão corporal do outro e descobrindo as possibilidades expressivas do próprio corpo.

Os bebês e as crianças criam e experimentam movimentos corporais em diversos espaços e com diferentes materiais em brincadeiras, na construção da expressividade, na capacidade reflexiva e no reconhecimento de seus potenciais e limites, revelando o processo criativo em oportunidades diversas.



Os bebês e as crianças podem descobrir, em brincadeiras, modos para expressar seus sentimentos, suas sensações e suas emoções, quando, por exemplo, participam de jogos de faz de conta, representam personagens dos desenhos e dos livros que gostam, imitam o comportamento dos adultos ou fazem selfies (autorretratos) com diferentes expressões faciais (sorrisos, caretas, piscada de olhos, etc.), entre outras possibilidades.

Em momentos de brincadeiras precisamos organizar os espaços e os materiais de modo que os bebês e as crianças realizem deslocamentos na unidade educativa, explorando diferentes caminhos, os objetos e a natureza que os constitui, pois necessitam desse contato com este espaço relacional.

As brincadeiras podem envolver ações individuais e em grupo para construção da identidade pessoal e promoção da autonomia, conduzindo os bebês e as crianças a perceberem, aos poucos, os cuidados com seu corpo e a sensação de bem-estar.

Considerando a linguagem corporal um modo de expressão dos bebês e das crianças para se comunicarem com o mundo, ressaltamos que suas possibilidades de manifestação e criação são ampliadas quando diversificamos as brincadeiras, uma vez que estas evidenciam marcas da cultura e da sociedade que entrelaçam corpo, emoção e outras linguagens.

Nessa perspectiva, compreendemos que o movimento envolve o corpo em sua totalidade e que a expressão dos bebês e das crianças durante o brincar deve ser livre em respeito às culturas, às necessidades, aos sentimentos, aos pensamentos e às descobertas de cada um, como seres únicos.

Enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas lúdicas de participação e ampliação do repertório de gestos, expressões faciais, mímicas, posturas e movimentos na descoberta do corpo e na ocupação do espaço, por meio da

seleção de materiais para a livre expressão de bebês e crianças que, aos poucos, tomam consciência de sua corporeidade.

> **"Corpo, gestos e movimentos** – Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.)." (BRASIL, 2018).

Campo de experiências "Traços, sons, cores e formas"

As experiências ocorrem na expressão criativa, dialógica e sensível, possibilitando que bebês e crianças explorem diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, vivendo

> "de maneira criativa experiências com a voz e com instrumentos sonoros e materiais plásticos e gráficos diversificados que alimentem percursos expressivos na música, no desenho, na pintura e na modelagem. Tais percursos invadem ainda o mundo fantástico da literatura, [...] pela leitura de histórias que estão em livros com ilustrações expressivas e pela dramatização de seu enredo por personagens que chamam a atenção por suas atitudes e caracterização." (OLIVEIRA, 2018).

Os bebês e as crianças estão imersos no ambiente sonoro, com oportunidades para explorar de modo singular diferentes materiais, recursos naturais e tecnológicos, objetos sonoros, instrumentos musicais, gestos e movimentos, para expressarem com liberdade e criatividade seus sentimentos e ideias. Logo, precisamos considerar que, ao explorar diferentes fontes sonoras e materiais para criar e recriar as artes e o mundo ao seu redor, bebês e crianças produzem sua própria cultura e ampliam seu repertório nas interações.

A diversidade e a qualidade dos materiais utilizados nas explorações pelos bebês e pelas crianças, por meio de produções tridimensionais e bidimensionais, suscitam sua criatividade, sua imaginação e sua sensibilidade para imprimirem suas marcas no mundo e serem reconhecidos como produtores de cultura.

Considerando a pluralidade cultural e artística, precisamos respeitar e acolher as vivências dos bebês e das crianças em seus diferentes grupos, valorizando sua liberdade de criação e seu poder de transformar a matéria, os gestos e os movimentos, compreendendo o modo como interpretam e registram suas teorias sobre o mundo e expressam o que imaginam e sentem.

Assim, experiências com traços, sons, cores e formas possibilitam que bebês e crianças descubram e explorem seus sentidos e suas percepções, expressem seus sentimentos e revelem sua imaginação criadora, vivendo o universo das artes com experiências estéticas, culturais e relacionais com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e visuais, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, etc.

Enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas lúdicas de produção, manifestação e apreciação artística para participação dos bebês e das crianças na cultura local, ampliando e reconfigurando os saberes apreendidos, pela convivência e interação com as mais diversas maneiras de expressão da arte e pela valorização de sua criatividade, originalidade e autoria.

> "**Traços**, **sons**, **cores** e **formas** – Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas." (BRASIL, 2018).

Campo de experiências "Escuta, fala, pensamento e imaginação"

As experiências com a cultura oral e escrita ocorrem por meio da escuta e da fala, que compreendem o acolhimento de diferentes expressões, interações, gestos, observações, balbucios, etc. A participação dos bebês e das crianças considera seus interesses e suas curiosidades no contato com diferentes regionalismos verbais, gêneros e suportes textuais, bem como diferentes riscantes, com destaque para a literatura no despertar da leitura deleite e da imaginação, e da escrita como representação do pensamento.

Ao expressarem seus desejos, bebês e crianças comunicam seu interesse por brincadeiras, grupos, espaços e materiais, compondo suas interações na construção de suas aprendizagens.

Na Educação Infantil, as experiências que possibilitam aos bebês e às crianças expressarem-se por suas múltiplas linguagens favorecem sua participação na cultura oral e, nos momentos de diálogos, aprendem também a ouvir e a respeitar os sentimentos e as opiniões dos outros. Em descrições, narrativas e registros individuais ou em grupo, cada bebê e criança descobre e constrói, em seu tempo, sua maneira particular de comunicação, constituindo-se ativamente como um sujeito singular, produtor de cultura e pertencente a um grupo social.

Os bebês e as crianças se apropriam da linguagem oral por meio de expressões orais, faciais e corporais, contato visual, rimas, leitura de imagens, brincos, parlendas, canções e histórias, dentre os mais variados gêneros textuais, criando diferentes maneiras para expressar necessidades, sentimentos e ideias.

Nas práticas cotidianas e na organização do contexto educativo com vários gêneros textuais, orais e escritos, os bebês e as crianças ampliam suas possibilidades de comunicação, investigação e conhecimento de mundo. Logo, consideramos que os momentos de leitura para os bebês e as crianças são essenciais para seu deleite, sua imaginação e seu comportamento leitor, sempre lembrando que os planejamos a partir de seus interesses, mas também por meio da intencionalidade docente.

Ao ouvir histórias, bebês e crianças têm oportunidade de vivenciar experiências individuais e coletivas, observando e conhecendo recursos expressivos para, ao seu modo, narrar uma história e desenvolver criatividade, curiosidade, investigação e ludicidade, pois ouvir histórias caracteriza momentos para ampliarem seu repertório, criando, recontando e vivendo personagens.

Ao narrar histórias, os bebês e as crianças usam muito mais que sua oralidade, pois sua imaginação é propulsora dessas histórias e sua expressão acontece com o corpo, os gestos e os movimentos. Logo, consideramos que momentos de contação de histórias, filmes, espetáculos teatrais, musicais, narrativas visuais, etc., são importantes para ampliar a imaginação e o repertório de bebês e crianças.

Ao conviver e brincar, bebês e crianças exploram socialmente a língua materna e atribuem sentido às práticas sociais. Considerados em sua integralidade, bebês e crianças se expressam por suas múltiplas linguagens e suas produções (orais, gestuais, desenhos, escritas espontâneas e textos coletivos, etc.) revelam criatividade e imaginação no universo letrado.

As linguagens oral e escrita são elementos da cultura e são essenciais para o diálogo entre os sujeitos. Nessa perspectiva, fala e escrita estão intimamente relacionadas, por isso, é importante que a escrita faça sentido para as crianças em sua comunicação e ocorra de forma espontânea, nas interações e nas brincadeiras que vivem nas práticas cotidianas.

Consideramos importante destacar que a "escrita espontânea" corresponde às hipóteses da criança para registrar seu pensamento por meio da escrita, ou seja, consiste na "produção gráfica da criança que se encontra em processo [...]. O espontâneo designa

essa possibilidade de escrever mais livremente, sem restrições e preocupações em errar, seja na escola ou em situações cotidianas". (MONTEIRO, s. d., on-line).

A curiosidade pela escrita acontece quando as crianças têm contato com situações de escrita que são significativas, ou seja, quando escrever possui relação com seu uso social ou quando sentem o desejo de escrever palavras com um sentido para si (seu nome, os nomes de pessoas especiais, os nomes das coisas, etc.), pois elas têm interesse pelo registro de suas ideias.

Logo, o contato, em práticas cotidianas e sociais, com diferentes *suportes textuais* (embalagens, revistas, gibis, livros, outdoors, televisão, tablets, celulares, etc.), diferentes *gêneros textuais* (bilhetes, convites, listas, brincos, parlendas, piadas, contos, fábulas, tirinhas, canções, histórias, etc.) e diferentes *suportes para escrita* (folha de papel, areia, muro, quadro de giz, transparências, tablets, etc.), possibilita que as crianças descubram o "porquê" e "como" escrever de acordo com o contexto comunicativo desejado.

Enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas lúdicas de exploração na cultura oral, pois, ao escutar histórias, bebês e crianças participam de momentos de diálogo, descrevem acontecimentos, elaboram opiniões e constroem sua percepção como sujeitos singulares e pertencentes aos seus grupos de convívio.

> "Na Educação Infantil, **a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer**. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo." (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Cabe, então, oportunizar propostas lúdicas de exploração de diferentes gêneros, suportes textuais e de escrita para que bebês e crianças percebam os elementos constituintes das diversas maneiras para representar o pensamento, como palavras e desenhos, incentivando a ampliação de seu repertório, suas hipóteses de escrita e seus modos de comunicar necessidades, sentimentos e pensamentos com rabiscos, garatujas e escritas espontâneas utilizando diferentes riscantes.

> "**Escuta, fala, pensamento e imaginação** – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua." (BRASIL, 2018).

Campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

As experiências ocorrem na exploração do mundo físico, natural e sociocultural[1], nas interações em que bebês e crianças observam, manipulam objetos, descobrem seu entorno, levantam hipóteses, investigam e buscam respostas às curiosidades e aos questionamentos.

Logo, consideramos que as experiências podem acontecer na exploração e na conquista dos espaços (residência, unidade educativa, bairro, cidade, etc.) e na exploração e compreensão do tempo (dia e noite; hoje, ontem, amanhã; cedo e tarde; agora, antes e depois, etc.).

Ao observar o mundo físico, natural e sociocultural, bebês e crianças têm sua curiosidade aguçada pela descoberta, são sujeitos investigadores de fenômenos nos quais estão envolvidos: *fenômenos físicos* (temperatura - frio e calor, velocidade - rápido e devagar, etc.); *fenômenos naturais* (transformações do próprio corpo, sabores dos alimentos, mudanças climáticas, características das plantas, dos animais, dos insetos e dos seres inanimados, etc.); *fenômenos socioculturais* (relações de parentesco e amizade, diferentes constituições familiares, diversidade de costumes e tradições, etc.).

A relação dos bebês e das crianças com o mundo físico, natural e sociocultural promove situações de descobertas de causas e efeitos nas vivências em que problematizam, por meio delas criam teorias, manipulam objetos, realizam observações, fazem ensaios e consultam fontes para buscar respostas às suas investigações.

Assim, por meio de contextos planejados, envolvendo interações e brincadeira, bebês e crianças realizam suas descobertas. Por exemplo, ao encher demais um recipiente com água, descobrem que o efeito é transbordar; ou ainda, ao misturar as cores azul e amarelo em uma pintura, descobrem que o efeito é a cor verde; entre outras.

1 Optamos pela escrita “mundo físico, natural e sociocultural” no decorrer do texto compreendendo que são dimensões interdependentes.

Em suas experiências com o mundo físico, natural e sociocultural, os bebês e as crianças começam a perceber alterações no decorrer do dia, por exemplo: o dia pode iniciar com sol e terminar com chuva; o amanhecer pode apresentar geada que logo derrete e desaparece; no início da manhã estão mais agasalhados, conforme brincam e aquecem o corpo, sentem a necessidade de estar com roupas mais leves; entre outras situações.

A relação dos bebês e das crianças com o mundo físico, natural e sociocultural acontece por meio do brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se na natureza. O convívio com a natureza é um direito humano e bebês e crianças têm uma relação orgânica com a natureza. Logo, a exploração de diferentes espaços, internos e externos, implica em diferentes descobertas.

Ao explorar o ambiente por meio de diferentes linguagens, os bebês e as crianças demonstram suas emoções, ampliam seus saberes sobre o mundo e investigam as possibilidades de ação sobre ele. Assim, ao experienciar situações de seu interesse, podem desencadear um processo investigativo, percebendo-se sujeitos transformadores da realidade.

Em situações cotidianas, crianças influenciam sua realidade, tanto no interior da unidade educativa quanto fora dela. Por exemplo, quando compartilham com os familiares e a comunidade informações e comportamentos sobre separação e reciclagem do lixo ou consumo responsável de água e energia elétrica evitando desperdício, entre outras situações, estão experienciando sua cidadania e, aos poucos, vão percebendo que que ações locais contribuem com a sustentabilidade do planeta. Nessa perspectiva, quando bebês e crianças se relacionam com o mundo físico, natural e sociocultural, na experiência modificam o próprio modo de ser e estar no mundo, fazendo conexões entre os fenômenos socioculturais, físicos e naturais, bem como produzindo saberes e cultura.

Em suas explorações no mundo físico, natural e sociocultural, bebês e crianças têm contato com os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Ao reconhecer a pluralidade dos saberes que circulam socialmente,

algumas vivências, incluindo aqui as brincadeiras (amarelinha, pular corda, esconde-esconde, lenço atrás, cinco-marias, etc.), envolvem situações de contagem, noções de espaço e tempo, medição, observação de formas e codificação em diferentes contextos – são os saberes matemáticos culturalmente produzidos e descobertos nas diferentes experiências.

O conhecimento matemático resulta das experiências das crianças no mundo. Tais noções são estabelecidas no espaço vivido por elas e, desde o nascimento, constituem base para as relações mais complexas no decorrer da vida.

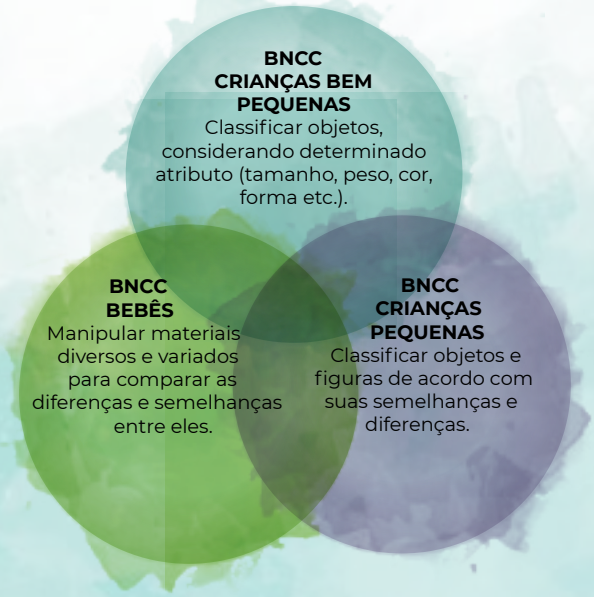
As primeiras descobertas espaciais envolvem o corpo no espaço vivido e acontecem por meio de brincadeiras, pela própria percepção de si, do outro e de objetos no espaço, usando as noções espaciais, outras pessoas ou objetos do próprio espaço como referência.

> "O espaço vivido, como espaço da experiência, do manipulado, movimentado, deslocado, é apreendido quase que espontaneamente pela criança através de suas **brincadeiras**, interesses e **exploração** do próprio corpo e espaço que a rodeia, fazendo com que em sua ação natural construa o espaço da representação [...]." (TUMA, 2004, grifos nossos).

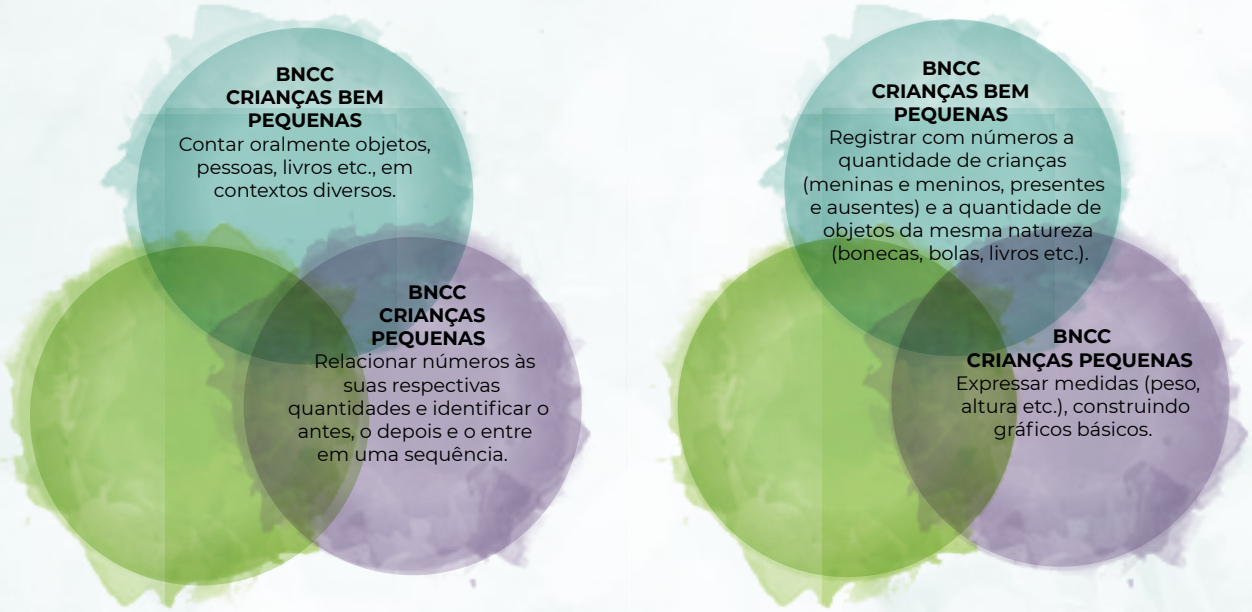
Estar no espaço, viver e interagir, participando continuamente das diversas situações que nele acontecem, possibilita aos bebês e às crianças o sentimento de pertencimento. As marcas do tempo são evidenciadas no decorrer do dia, como após o almoço, em que grande parte dos bebês e das crianças começam o movimento para o descanso ou, ainda, no final do dia, quando percebem que o *"Até amanhã!"* de um dos professores representa que em breve seus familiares virão buscá-los. Estas, entre outras situações, são marcas do tempo que orientam bebês e crianças e revelam os primeiros sinais das noções temporais no cotidiano.

Enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas que possibilitam a exploração de objetos e/ou materiais com diferentes propriedades (odores, cores, temperaturas, texturas, sons, tamanhos, massas, etc.), observando e registrando as relações e as reações dos bebês e das crianças. Por exemplo, quando o tamanho das pedras que formam uma coleção chamar a atenção de uma criança e ela, considerando o critério "tamanho", formar uma fileira com as pedras, ordenando-as da menor para a maior, podemos proporcionar situações que ampliam as possibilidades de exploração, escolhas, identificação, nomeação, descrição e explicação de suas vivências e fenômenos observados.

A classificação de objetos que pertencem ao espaço vivido pode acontecer quando as crianças guardam os brinquedos, brincam com coleções (agrupando por semelhanças e separando por diferenças), comparam e descrevem as características dos brinquedos e das coleções ou, ainda, quando brincam com jogos digitais, entre outros. Logo, destacamos que, nas relações que acontecem no cotidiano, desde bebês exploramos o espaço vivido e construímos aprendizagens.



A curiosidade das crianças sobre si, sobre os outros e sobre o mundo envolve também sua curiosidade referente aos *números* (idade, quantidade de pontos em um jogo, calendário, preço de um brinquedo, número da residência em que mora, etc.), às *medidas* (sua altura e altura dos colegas, medidas não convencionais, como passos e palmos, etc.), às *formas* (dos objetos, das construções, da natureza, etc.), às *codificações* (números de telefones, código de barras em embalagens, etc.) e às mais variadas situações, integrando suas experiências e resolvendo problemas por meio da linguagem oral, de desenhos, escritas espontâneas ou estratégias próprias, com ou sem imagens e/ou materiais manipuláveis.



Assim, resolver problemas em situações cotidianas possibilita às crianças explorarem as noções matemáticas e estabelecerem relações com outros saberes produzindo cultura. Nas experiências e nas investigações que realizam com outras crianças e adultos, criam estratégias e teorias para expressar a compreensão sobre algo vivido por meio da linguagem matemática e demais linguagens.

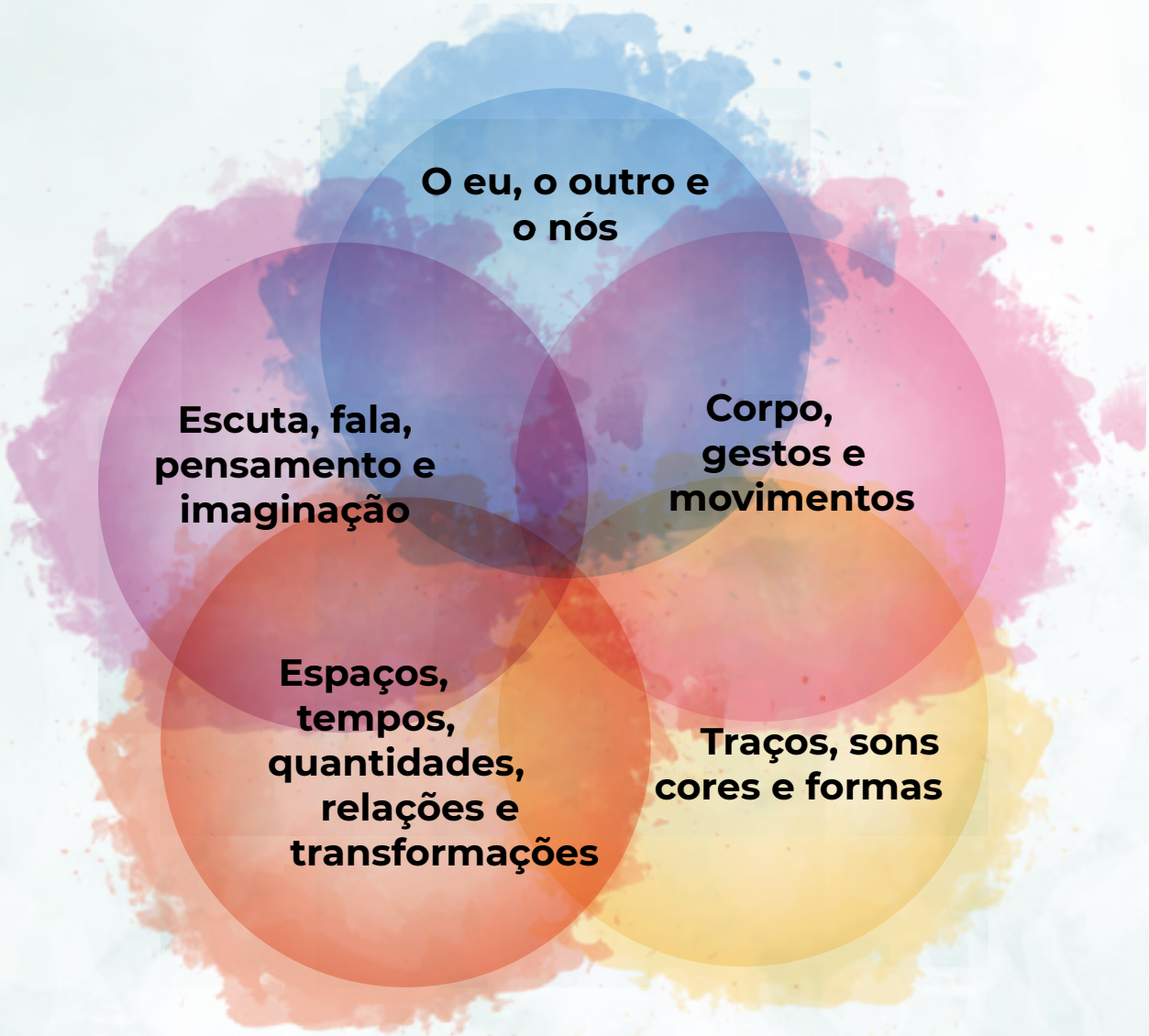
Enquanto profissionais da Educação Infantil, nos cabe o planejamento de propostas lúdicas de observação e manipulação de objetos, investigação no espaço e observação de fenômenos, levantamento de hipóteses e pesquisa de diferentes fontes para responder curiosidades e indagações, ampliando os saberes sobre o mundo físico, natural e sociocultural, e articulando os diferentes campos de experiência.

"**Espaços**, **tempos**, **quantidades**, **relações** e **transformações** – As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.). Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano." (BRASIL, 2018).

Uma rede de conexões

Refletir e planejar com sensibilidade, garantindo os direitos de aprendizagem (**brincar**, **conviver**, **participar**, **expressar**, **explorar** e **conhecer-se**), pressupõem uma postura pedagógica ancorada na variedade e significatividade de possibilidades de experiências, que, ofertadas cotidianamente, fazem os bebês e as crianças aprenderem e se desenvolverem a partir da produção de cultura revelada em saberes, sentimentos, sensações, opiniões, hipóteses, conhecimentos, teorias e questionamentos, expressos por meio de diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, somos responsáveis pelo planejamento de práticas e contextos que valorizam os interesses e as curiosidades de bebês e crianças, considerando a **interdependência dos campos** e as possibilidades de **integrá-los nas vivências** proporcionadas.


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

O currículo, os bebês e as crianças da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba

Os bebês e as crianças, quando chegam à unidade educativa, trazem suas vivências pessoais, familiares e em comunidade. Assim, os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), os Centros de Educação Infantil (CEIs) contratados e as Escolas Municipais (EMs) com oferta de Educação Infantil, constituem-se lugares para novas experiências que, compartilhadas com uma diversidade de pessoas, promovem a expansão de sua compreensão de mundo.

Nesse contexto, as unidades educativas têm por objetivos: dar condições para o cumprimento da função pedagógica e oferecer aos bebês e às crianças possibilidades de expressão, aprendizagem e desenvolvimento, tornando a instituição um lugar privilegiado para a construção de saberes e a valorização e o reconhecimento do acolhimento e da dimensão relacional.

Considerando os preceitos das legislações nacionais e, principalmente, a trajetória da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no cuidar/educar de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, os caminhos convergiram à reflexão e à reorientação dos processos pedagógicos, fundamentando uma proposta curricular apoiada na **pedagogia da participação** e na **documentação pedagógica**.

Pedagogia da participação

A construção de propostas pedagógicas fortalecidas pelas relações e pela dialogicidade, entendendo bebês e crianças como sujeitos históricos e de direitos, nos conduziram ao desenvolvimento de ações cotidianas marcadas pela intencionalidade educativa sensível para a observação, o planejamento, as problematizações, os debates, as avaliações e, principalmente, os modos de participação e de estar e escutar bebês e crianças.

Nesse processo de reflexões sobre as pedagogias e sobre a imagem de bebês e crianças, sustentamos nossas práticas em Oliveira-Formosinho (2007, et al.)[2], que sistematiza a **pedagogia da participação** – uma pedagogia que considera todos os envolvidos no processo educacional como sujeitos da ação, em um contexto de compartilhamento e construção de saberes nas experiências; uma pedagogia pautada na dialogicidade entre bebês, crianças, familiares, professores, diretores, pedagogos e demais profissionais; uma pedagogia que constitui um novo movimento para compreender o desenvolvimento infantil e os modos como ocorrem as aprendizagens na infância.

2 Sistematiza a pedagogia da participação, inspirada em Fröebel, Dewey, Montessori, Freinèt, Piaget, Vygotsky, Bruner, Malaguzzi e Freire. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, et al., 2007).

A autora afirma que a **pedagogia da participação** é estabelecida no diálogo e na integração dos saberes, das teorias, das práticas e dos valores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), definindo que:

> "A pedagogia da participação centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza um diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os autores, porque esses são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir [*sic*] o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos de educação." (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Logo, propomos para CMEIs, CEIs contratados e EMs com oferta de Educação Infantil, reflexões sobre os modos de pensar e fazer a educação para a infância subsidiadas pela **pedagogia da participação**, na qual a escuta sensível é essencial, privilegiando as apropriações dos bebês e das crianças no ambiente e elegendo elementos provocadores e desafiadores para sua expressão por meio de múltiplas linguagens e seu protagonismo na produção de cultura.

> "Ao refletirmos sobre a pedagogia participativa, na qual a escuta é premissa, reafirmamos o compromisso com a singularidade de bebês, crianças e adultos. Uma pedagogia da escuta – escuta do pensamento – exemplifica para nós uma ética de um encontro e edificado sobre a receptividade e a hospitalidade do outro, uma abertura para a diferença do outro, para a vinda do outro. Ela envolve uma relação ética de abertura ao outro, tentando escutar o outro em sua própria posição de experiência, sem tratar o outro como igual." (RINALDI, 2017).

A escuta ao outro, como possibilidade de encontro e comprometimento com a alteridade de quem se ouve, contribui para a constituição de um cotidiano democrático, participativo e repleto de aprendizagens. Isso gera curiosidades, dúvidas, desejos, interesses e sentimentos que tornam visíveis os processos de aprendizagens.

O reconhecimento das potencialidades dos bebês e das crianças exige reflexão sobre nossa intencionalidade, para delinearmos estratégias que revelam o quanto "são capazes" e que instigam sua expressão por mais de "cem linguagens". Compreender as linguagens infantis e suas expressões implica em estar com os bebês e as crianças, escutando e investigando a forma como interpretam e atuam no mundo, pois "as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças" (MALAGUZZI, 1999).

Documentação pedagógica

A **documentação pedagógica** concebe uma educação baseada na democracia e nas relações intersubjetivas, nas quais são compartilhadas observações, interpretações e decisões, em um processo coletivo de construção de conhecimento e projeto de

comunidade com a participação dos bebês, das crianças, de seus familiares, dos professores e demais profissionais da unidade educativa (RINALDI, 2017).

Consideramos a **documentação pedagógica** fundamental para narrar os processos de aprendizagens, tornando visível a "escuta" dos acontecimentos, das relações, das experiências e das emoções. Essa visibilidade oferece aos bebês e às crianças memória do que viveram, como ponto de partida para as próximas aprendizagens, propicia aos profissionais subsídios para interpretar, analisar, refletir, replanejar e avançar sobre a própria prática pedagógica, tanto individual quanto coletivamente, e comunica às famílias e à comunidade informações sobre os contextos educativos da instituição (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

O ato de documentar expressa o sentido de revelar as experiências de bebês e crianças em todos os seus processos relacionais e construtivos, coloca a escuta e a observação como estratégias para interpretar a realidade, valorizando sensivelmente os contextos da vida diária e investindo, fortalecendo e partilhando as relações entre os bebês, as crianças, seus familiares e os profissionais.

A **documentação pedagógica** articula experiência e memória por meio de diferentes linguagens, objetos e interlocuções, como um projeto educativo de comunidade (FORTUNATI, 2009). As fotos, os portfólios, os vídeos, os áudios, as anotações e as produções dos bebês e das crianças (desenhos, murais, esculturas, construções e inventários, entre outras) são elementos que, articulados e narrados, imprimem sentido e dão visibilidade às experiências de bebês, crianças e adultos na unidade educativa.

Alguns elementos são fundamentais para narrar e construir os processos educativos, "observação, documentação e interpretação, constituem três partes inseparáveis de um mesmo processo" (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

A partir da observação, dos registros e da interpretação, planejamos e avaliamos o próprio planejamento, sendo a documentação pedagógica um ponto de partida para o replanejar. Dessa maneira, "a documentação pedagógica cumpre o papel de uma outra forma de organização do trabalho pedagógico [...] não linear, mais interativa" (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

A **documentação pedagógica** sustenta a experiência de aprender dos bebês e das crianças, pois, quando observamos, escutamos e planejamos propostas e contextos, proporcionamos condições para decidirem suas escolhas, descobrirem, questionarem e teorizarem em busca de respostas. Quando registramos, captamos emoções e detalhes da experiência de aprender; quando interpretamos tais registros, investigamos a própria intencionalidade pedagógica, abrindo possibilidades para novas práticas educativas e favorecendo a continuidade e/ou a construção de novas aprendizagens.

Esse contínuo movimento de observação, registro e interpretação sugere sempre novas possibilidades de planejamento, além de envolver os bebês, as crianças, seus familiares e os profissionais da unidade educativa na composição das memórias dos processos e das experiências vividas por eles, fortalecendo a identidade dos sujeitos.

Nesse panorama, o pedagogo assume o papel de articulador dos diferentes momentos de composição da documentação pedagógica: inquietando e mobilizando os professores em relação às aprendizagens dos bebês e das crianças; acompanhando e problematizando os percursos da docência na qualificação de suas práticas educativas; discutindo e propondo materiais para estudos; participando das investigações; buscando soluções às questões problematizadas pela equipe docente; documentando os processos com registros cotidianos, em um ciclo que engloba as investigações dos bebês e das crianças, os planejamentos e as manifestações dos professores; retomando as ações formativas individuais e coletivas.

A **documentação pedagógica**, construída coletivamente no cotidiano das unidades, deixa marcas no processo educativo, valoriza os modos de aprender dos bebês e das crianças e é delineada com base na pedagogia da participação. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica constitui uma abordagem para pensar, fazer e acompanhar o cotidiano, convergindo para a produção de nossa memória educacional, individual e coletiva, pois **revela os bebês e as crianças em sua integralidade**, nas relações com o mundo e nas vivências concretas com diferentes parceiros e distintas linguagens.

> Fundamentados por Malaguzzi (1999), afirmamos que esta postura "revela muito sobre a nossa filosofia e nossos valores básicos, [...] a intensidade dos relacionamentos, o espírito de cooperação e o esforço individual e coletivo [...]. Apreciamos diferentes contextos, damos uma grande atenção à atividade cognitiva individual dentro das interações sociais e estabelecemos vínculos afetivos".

SER E VIVER A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"A arte dos pequenos surge
muitas vezes
no momento em que se dá o contato
entre a criança e o adulto.
Acontece agora,
no tempo presente.
Entre o barulho e o silêncio.
O que importa
não é o que nós adultos fazemos,
mas sim como fazemos.
Para a criança pequena isso é fácil.
Mas nós, adultos,
precisamos diariamente treinar para isso.
Precisamos nos habituar
a experimentar o inesperado
nessa convivência."

ANNA MARIE HOLM

O currículo sentido e vivido no cotidiano

O **cotidiano** é reflexo das ações da vida humana, as quais são permeadas pela cultura e estão presentes em nossas unidades educativas. É lugar de encontros e descobertas de coisas comuns, mas também nele encontramos as surpresas, o inesperado. Os sujeitos fazem o cotidiano e, como integrantes desse processo, nos compete consciência de como vivemos nosso dia a dia com os bebês e as crianças na instituição, para vivê-lo com **intencionalidade**, pois o olhar sensível e reflexivo sobre o cotidiano constitui referência para a elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Pensar na **organização da vida coletiva na instituição**, concedendo flexibilidade aos processos, é considerar as especificidades e singularidades dos bebês e das crianças. As ações que organizam a vida diária precisam promover seu bem-estar, evitando mecanizações e práticas que não fazem sentido para eles. Organizar o cotidiano demanda olharmos e pensarmos sobre seus modos de ser e agir, pois a "introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas" (BRASIL, 2009c).

Ao refletir sobre a especificidade da Educação Infantil, compreendemos o valor das **práticas cotidianas** enquanto ações que permeiam todo o fazer pedagógico, o que requer sensibilidade e novos olhares para a organização dos tempos. Enquanto professores da Educação Infantil, precisamos proporcionar momentos para o simples e o extraordinário, para a beleza, para o encontro e para os olhares, que se configuram em pequenos grandes gestos de aprendizagens e desenvolvimento, favorecendo que bebês e crianças experienciem modos de ser e viver que conferem respeito e significado à vida.

> "Nessa perspectiva, as práticas cotidianas na educação infantil incluem momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. Todas estas ações, e seus detalhes, são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade." (BRASIL, 2009f).

As **práticas cotidianas** são a estrutura e a expressão da vida nas unidades educativas, derivam de experiências inaugurais de bebês e crianças e são geradoras de novas experiências.

CMEI Centro Cívico (NRE MZ) – 2019

Como vimos anteriormente, nos diferentes momentos do contexto educativo é fundamental garantirmos os direitos de **conviver**, **brincar**, **participar**, **explorar**, **expressar** e **conhecer-se**, e para além, **criar**, **imaginar**, **partilhar**, **compartilhar**, **escolher**, **ser cuidado**, **cuidar**, **ser protegido** e **proteger**. Assim, promovemos o respeito e a valorização da diversidade numa perspectiva relacional, com as múltiplas linguagens que emergem da vida e dos trajetos de encontros e reencontros que acontecem no cotidiano.

Bebês e crianças precisam de tempo, pois estão em seus inícios, fazem, refazem, experimentam, investigam, descobrem, levantam hipóteses, realizam tentativas e maravilham-se. No cotidiano, precisamos fugir da lógica do tempo acelerado, vigente em nossa sociedade, e valorizar a calma, o fazer com gentileza e "oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo" (BARBOSA; QUADROS, 2017).

Dessa forma, as ações de acolhimento, alimentação, higiene, troca de fraldas e roupas, dentre outras, revelam a **indissociabilidade do cuidar/educar**, sendo aprendizagens essenciais para os bebês e as crianças. Dessa forma, precisamos refletir sobre como organizamos e vivemos o cotidiano, assegurando o respeito aos ritmos e às singularidades de cada bebê e cada criança.

> "Nessa perspectiva, as práticas sociais não são ações banais, pois são ações que envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens. Os conteúdos da educação infantil têm como referência a aprendizagem das práticas sociais de uma cultura, isto é, as ações que uma cultura propicia para inserir os novos na sua tradição cultural." (BRASIL, 2009f).

Durante essas ações, bebês e crianças se apropriam dos modos como as práticas sociais são entendidas em nossa cultura, configurando em oportunidades para estarmos junto, cumprindo nosso papel de professor na Educação Infantil, apoiando-os em suas aprendizagens e na conquista da autonomia, bem como na construção da identidade e de vínculos afetivos.

Nesse sentido, algumas reflexões são importantes para que ações essenciais sejam garantidas:

- Quais as contribuições da vida em comunidade, na instituição educativa, para a compreensão do ato de alimentar, descansar e cuidar do próprio corpo?
- Em relação à organização do tempo, como encaminhamos as microtransições que ocorrem no cotidiano de bebês e crianças?
- Organizamos o tempo de modo a evitar esperas ou acelerações?
- As crianças têm a possibilidade de transitar com autonomia na unidade educativa?
- Nos momentos de dormir, respeitamos os ritmos e os desejos de bebês e crianças?
- Como asseguramos a opção de escolha de quem não deseja dormir?
- Proporcionamos aconchego, conforto e bem-estar aos bebês e às crianças enquanto descansam?
- O momento de despertar ocorre com tranquilidade?
- Como atendemos as diferentes necessidades de higiene, cuidado e bem-estar dos bebês e das crianças?
- No momento da alimentação, respeitamos as escolhas, as preferências, os tempos e os ritmos dos bebês e das crianças?
- Incentivamos a alimentação saudável e estamos atentos às necessidades nutricionais dos bebês e das crianças?
- Nos momentos das refeições, a alimentação ocorre acompanhada pela conversa? Durante a alimentação, favorecemos as interações entre as crianças?
- Durante as refeições dos bebês interagimos com palavras, gestos e olhares acolhedores?
- Bebês e crianças vivem parte de sua infância em instituições educativas e precisam de colo e aconchego. Como essas necessidades lhes são garantidas na unidade educativa?

Leveza, alegria, escuta e sensibilidade são essenciais para um cotidiano rico de sentidos para bebês, crianças e adultos. Nesse cotidiano, é importante repensarmos “como fazer” e não apenas “o que fazer”, valorizando os processos e as conquistas, e não apenas os produtos.

CMEI Estrela (NRE PR) – 2019

Assim, o planejamento na Educação Infantil pressupõe uma **escuta sensível** sobre o que dizem e fazem os bebês e as crianças, para organizarmos o tempo com respeito aos ritmos de cada um. A intencionalidade dos profissionais da unidade educativa envolve atenção especial aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aos campos de experiências, às linguagens expressivas e às experiências de aprender nas diferentes práticas cotidianas.

Quando consideramos os bebês e as crianças como cidadãos competentes e produtores de cultura e conhecimentos, o cotidiano possibilita pesquisas e investigações em que

imaginação, experimentação, criatividade, arte, tecnologia, ciência, diálogo e expressão se entrelaçam e se complementam. Dessa maneira, planejar, organizar e refletir sobre as práticas pedagógicas cotidianas é fundamental para efetivarmos um ambiente significativo para bebês e crianças.

Ações que marcam a vida diária

A organização do cotidiano é indispensável, planejar o cotidiano requer nossa atenção aos tempos de vida e aprendizagem dos bebês e das crianças, bem como às suas potencialidades para participarem dos contextos na unidade educativa. São nas ações da vida diária (no acolhimento, nas refeições e nos encontros com as famílias, entre outras) que podemos vislumbrar grande parte das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças que acontecem no cotidiano.

Desde que chegam à unidade, os bebês e as crianças precisam de **contextos organizados** para que possam fazer escolhas, ou seja, optarem por espaços, materiais e brincadeiras, entre outros, para que possam gradativamente desenvolver a autonomia. Isso nos convida a pensar sobre os momentos de chegada e saída, a alimentação, a higiene, o descanso, a utilização dos espaços internos e externos, a organização da sala de referência, os deslocamentos pela unidade e as microtransições[1] entre as propostas como momentos orgânicos, fluídos, sem rupturas.

> Isso significa que precisamos colocar "no centro da educação da criança uma experiência mais orgânica e variada do agir e do fazer. Em que o conhecimento se torna um sistema de exploração e de reflexão contextualizada às linguagens e à inteligência." (MALAGUZZI, 1984 apud FOCHI, 2019).

Entre as ações do cotidiano na Educação Infantil, os deslocamentos são como aventuras para as crianças, são momentos em que acontecem encontros, diálogos, sensações e descobertas, possibilidades que precisam de tempo e sensibilidade do professor para que sejam vividas.

> "A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço." (BONDÍA, 2002).

Ressaltamos também as chegadas e saídas, pois unem bebês, crianças, profissionais e familiares, são momentos de encontros, conversas e interação. Assim, podemos afirmar

1 Microtransições são "as transições da vida cotidiana" (FOCHI, 2019), como por exemplo, as mudanças de uma proposta para outra, as quais precisam ser problematizadas sobre como acontecem e/ou como são organizadas, respeitando tempos e ritmos de bebês e crianças.

que o **acolhimento**, o **respeito mútuo** e o **diálogo** são fundamentais, pois envolvem importantes aprendizagens sobre a convivência. Enquanto profissionais da Educação Infantil, precisamos pensar e compartilhar com bebês e crianças um ambiente convidativo para sentirem-se pertencentes e confiantes.

Nessa perspectiva, precisamos conhecer e acolher os bebês e as crianças, seus gostos e suas preferências, seu contexto familiar e sua cultura, construindo um diagnóstico sobre todos os sujeitos. Conversar com as famílias e os professores de anos anteriores é uma possibilidade para investigar seus interesses, objetos de apego e percursos, também revelados pela documentação pedagógica.

Ao iniciar o ano letivo, podemos utilizar no acolhimento as produções, os brinquedos, os jogos e os materiais utilizados ou construídos no ano anterior, possibilitando que bebês e crianças se sintam pertencentes. Isso requer nossa sensibilidade para planejar e efetivar o acolhimento.

Escutar as famílias, informá-las sobre o funcionamento da unidade educativa e acolher atenciosamente as suas necessidades, estabelecendo canais de comunicação permanentes (agendas, bilhetes, murais, fichas, informativos, e-mails e telefonemas, entre outros), é fundamental para o estabelecimento de um diálogo transparente e respeitoso.

Propostas recorrentes

As **propostas recorrentes** são uma possibilidade para a **constância** e a **continuidade**, referem-se às **práticas socioculturais** que são construídas a partir das interações e relações que se estabelecem na vida cotidiana, por meio das quais oportunizamos aos bebês e às crianças aprendizagens que potencializam o desenvolvimento.

Nesse sentido, referem-se a um espaço/tempo que são fundamentais para o desenvolvimento infantil e estão ligadas à possibilidade de acessar novamente algo vivido e/ou encontrar o inesperado, prevendo formas de garantir a continuidade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme discutimos anteriormente, tempo, espaço e relações precisam ser pensados considerando as escolhas e os ritmos de bebês e crianças, com a possibilidade, por exemplo, de uma criança retornar à proposta realizada em outros momentos, seja um desenho, um jogo, uma construção com argila e elementos da natureza, uma leitura ou uma brincadeira, entre outros.

EM Wenceslau Braz (NRE BQ) – 2019

A narrativa a seguir é um exemplo que possibilita refletirmos sobre essa questão:

A ponte que leva sexta à segunda-feira

Em uma sexta-feira, no final do dia, algumas crianças estavam brincando com material não estruturado. Construíram cavernas, túneis, prédios com dinossauros... e deixaram suas construções para continuar a brincadeira quando retornassem segunda-feira pela manhã. O meu encantamento e apoio à ideia potencializaram os planos das crianças.

(Professora Márcia Vitorino)

CMEI Moradias Belém (NRE BQ) – 2019

Na segunda-feira, ao chegarem pela manhã, alguns colegas viram aquela construção com muita surpresa. Eufóricos foram brincar, conversando e elaborando uma história ao mesmo tempo. Com os dinossauros falavam: *"Vamos passar a ponte? Nossa! A ponte caiu, e agora?"*. Brincaram criando personagens, histórias e elementos surpresas, como a queda da ponte.

(Professora Vanilza Nazareth Gonçalves)

CMEI Moradias Belém (NRE BQ) – 2019

Nesse relato, podemos observar a articulação entre professores, profissionais da limpeza e equipe gestora que acolheram e respeitaram as intenções das crianças. O fato de não desmontarem as construções permitiu que houvesse continuidade da proposta, demonstrando esse respeito e acolhimento.

Pensar em maneiras para impulsionar e sustentar as curiosidades, os desejos e as necessidades infantis, considera as linguagens, o tempo, o espaço, os materiais e os agrupamentos em todo o processo, pois:

> "É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito." (BRASIL, 2009c).

Valorizando as linguagens de bebês e crianças que circulam no cotidiano das instituições de Educação Infantil, a Rede Municipal de Ensino de Curitiba elenca algumas **propostas recorrentes** que se integram no planejamento de forma articulada à organização da vida diária e aos projetos. O contexto educativo integra as aprendizagens e os saberes de bebês e crianças nas diversas situações que acontecem no cotidiano, privilegiando as relações entre os sujeitos e o ambiente.

Assim, desenhar, modelar, cantar, dançar, dramatizar, escrever, ler, ouvir histórias, conversar, brincar e jogar, entre outras formas de expressões infantis, são ações importantes para o cotidiano dos bebês e das crianças nas unidades educativas e aqui são denominadas propostas recorrentes.

O **desenho**, sendo uma linguagem e uma forma de expressão dos bebês e das crianças, é um percurso marcado por gestos, descobertas, movimentos, pensamentos e emoções, pois:

> "A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia [...]. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário." (DERDYK, 2004).

Durante o ato de desenhar, a ação corporal é maior do que aquilo que ela deseja representar. No início do desenvolvimento dessa linguagem, bebês e crianças são gesto, traço e movimento, e o desenho é fruto da conexão entre essas ações. Por isso, valorizamos as diversas formas de exploração que favorecem a ampliação do percurso gráfico de bebês e crianças.

Na organização de contextos de exploração, é importante observarmos e contemplarmos diversos suportes e riscantes, oportunizando aos bebês e às crianças escolherem entre as infinitas maneiras de expressão por meio do desenho. Ao planejar, precisamos proporcionar formas menos convencionais para desenharem: movendo o corpo, fazendo desenhos na parte debaixo da mesa ou da cadeira, no vidro da janela, na areia e no ar, bem como os desenhos de imaginação, com interferência, de observação, de memória e, principalmente, livre de modelos estereotipados.

Também precisamos compreender que, se a relação dos bebês e das crianças com o ato de desenhar envolve expressão, movimento e múltiplas linguagens, em contrapartida,

os estereótipos são elementos da sociedade que restringem ou até mesmo impedem a expressão, o movimento e as múltiplas linguagens. Logo, nas unidades educativas planejamos propostas que valorizam a criação e a sensibilidade estética.

Nessa mesma lógica, precisamos investir nos percursos de **criação tridimensional** dos bebês e das crianças, considerando que iniciam pela consciência corporal (percepção do volume que o corpo ocupa no espaço). São muitas as possibilidades de interagir e brincar, construindo uma visualidade com os corpos, como por exemplo, quando brincamos em grupos e temos o desafio de representar coletivamente um animal ou objeto.

Além do corpo, experimentando as diversas formas de expressão que favorecem o desenvolvimento da consciência corporal, as expressões tridimensionais podem ser instalações, móbiles, esculturas, construções (uma torre, um robô, uma criatura mágica, etc.), com exploração de diversos materiais (argila, arame, areia, materiais não estruturados, blocos, etc.) numa perspectiva lúdica.

Quando elaboram narrativas, desenham ou criam construções tridimensionais, bebês e crianças expressam seus pensamentos e sentimentos. Nosso olhar precisa voltar-se para a promoção de ações que possibilitam e acolhem as combinações entre diferentes materiais e possibilidades expressivas, como desenho, pintura, colagem e construções tridimensionais, entre outros, suscitando seu desejo pela exploração e construção de seus saberes, destacando as potencialidades expressivas de cada um e respeitando as especificidades de cada faixa etária.

Com base em Oliveira (2018), consideramos imprescindível reconhecer que cada bebê e cada criança se relaciona de maneira diferente com as provocações que surgem a partir dos materiais oferecidos. Portanto, acompanharmos, conhecermos e valorizarmos seus saberes em percursos de desenho, pintura e escultura, entre outros, são qualidades importantes que precisamos desenvolver, entre nossos saberes docentes, para incentivarmos sua expressividade.

A **música**, sendo uma linguagem e uma forma de expressão dos bebês e das crianças, favorece brincadeira, percepção e exploração de diferentes sonoridades, como por exemplo, quando planejamos propostas com instalações sonoras. Além disso, é fundamental proporcionarmos a ampliação do repertório musical dos bebês e das crianças, propondo práticas de apreciação e escuta ativa de diferentes gêneros musicais, do erudito ao popular.

Ao planejar propostas com essa linguagem, precisamos instigar a curiosidade de "como são os sons" e "como podem ser produzidos", possibilitando aos bebês e às crianças criarem sonoridades variadas e contemplarem diferentes formas de fazer e perceber a música. Ressaltamos também que é essencial cantarmos para e com os bebês e as crianças, seja resgatando o cancioneiro popular infantil, as brincadeiras cantadas, as rimas e as parlendas, seja explorando sons vocais e corporais.

A **dança** e a **ação dramática**, enquanto linguagens e formas de expressão dos bebês e das crianças, favorecem a expressão corporal, por exemplo, em brincadeiras e jogos presentes em ações do cotidiano. Com seu corpo, bebês e crianças agem, se expressam,

vivem experiências sensoriais, interpretam, fantasiam e comunicam desejos, entre tantas outras possibilidades.

A nossa interação passa pelo corpo e demanda ética nas relações, a qual representa o ato de cuidar de si e do outro nas diferentes situações vivenciadas no cotidiano, sendo **imprescindível nossa disponibilidade corporal para estar com os bebês e as crianças**, bem como o planejamento de espaços com oportunidades para as crianças subirem, descerem, escorregarem, escalarem, pularem e rolarem, entre outras ações; e os bebês explorarem com liberdade as diversas formas de movimentar-se, engatinhando, gesticulando, explorando objetos e interagindo com o outro, entre outras ações.

> "Para a criança, a liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de viver, a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos. Por isso, tem necessidade de um espaço adaptado aos seus movimentos, de roupa que não atrapalhe, de um chão sólido e de brinquedos que motivem." (FALK, 2011).

O planejamento promove aproximações com as expressões corporais e, a partir da intencionalidade pedagógica, respeitamos e potencializamos a expressão livre de bebês e crianças, a ampliação de repertórios, as escolhas, as explorações e as criações de gestualidades, movimento, ritmos, figurinos, cenários e adereços. Em uma perspectiva artística, podemos também explorar por meio do olhar e ouvir de cada bebê e criança, vídeos, registros fotográficos e áudios, experimentando possibilidades singulares de encontros entre arte e tecnologia, desde que respeitada as especificidades de cada um.

Compreendendo a arte como patrimônio sociocultural e inerente à atividade humana, é fundamental possibilitarmos aos bebês e às crianças experiências com diversas formas de expressão, favorecendo a autoria coletiva e individual, superando o papel de ser utilizada como recurso, uma vez que sensibiliza, propõe novos olhares, encanta, desperta a imaginação e a criatividade, desconstrói paradigmas e comove. Assim, é essencial tê-la como fruição, sentir na pele, relacionar-se com ela, experimentá-la, descobrir novas formas de expressão e reinventar.

As **linguagens oral e escrita** precisam ser compreendidas como um processo de desenvolvimento humano que envolve a dimensão expressiva do sujeito na produção cultural. Essas linguagens se manifestam na expressão de sentidos, nos sentimentos, nas ideias e na imaginação. Assim, os bebês e as crianças, ao participarem de um universo letrado, têm a oportunidade de envolverem-se em um cotidiano repleto de situações comunicativas (conversar, brincar com palavras, ouvir e contar histórias, expressar opiniões e elaborar narrativas, questionamentos e hipóteses, etc.).

As propostas com as linguagens oral e escrita pressupõem planejar práticas cotidianas e contextos educativos que respeitam os interesses e as curiosidades dos bebês e das crianças, a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e agrupamentos, e, sobretudo, as **interações** e a **brincadeira**.

Considerando bebês e crianças sujeitos dialógicos, é fundamental darmos significado às suas manifestações e narrarmos as ações. Em suas diversas formas de expressão durante as brincadeiras, a alimentação e a troca de fraldas, por exemplo, é essencial a interação, o acolhimento, a troca de olhares, os sorrisos e a fala, pois somos responsáveis por acompanhar, situar os acontecimentos e acalmar, bem como convidar e estar junto no processo de descoberta do mundo e das linguagens.

> Oralidade e escrita são dois modos pelos quais a linguagem verbal se revela, "se organizam em palavras e textos, constituindo-nos como pessoas, individual e socialmente. Por meio da linguagem verbal, criamos, compomos e recompomos a realidade e a nós mesmos." (GOULART; MATA, 2016).

Entretanto, de maneira peculiar, precisamos ficar atentos às propostas pensadas para os bebês, pois para eles são destinadas as vivências que proporcionam o uso da oralidade em suas interações para comunicarem pensamentos, necessidades e sentimentos. Conforme ocorrem as vivências e as interações com outros bebês, crianças e adultos, vão percebendo uma nova maneira para se comunicarem, a fala. "Aprender a falar não é algo simples, ao contrário, é aprender a organizar e relacionar sistemas, sentidos e valores complexamente" (GOULART; MATA, 2016).

As crianças se expressam por meio de diferentes linguagens em diversos momentos do cotidiano, portanto, precisamos estar atentos para escutar, acolher e responder, dialogando e fomentando sua expressão. Os **momentos de conversa** são uma oportunidade para opinarem, levantarem hipóteses, contarem sobre suas invenções, debaterem, argumentarem, criticarem, aprenderem a conviver com o outro, ouvirem outras opiniões, organizarem o dia, resolverem problemas, narrarem suas histórias, ampliarem vocabulários e brincarem com palavras.

Ao pensar sobre **propostas lúdicas** com leitura, possibilitando às crianças construírem significados, é fundamental que os momentos de **leitura** e **contação de histórias** aconteçam regularmente. A partir da seleção de livros literários, do acesso à literaturas de qualidade e com diversidade de texto e ilustração, considerando cada faixa etária, da dimensão ética e estética do texto literário e da construção de repertórios, respeitamos a dimensão sensível que precisa permear as escolhas de crianças e professores, contribuindo com a formação do leitor literário.

As propostas com **leitura** precisam contemplar diferentes gêneros textuais, bem como facilitar o acesso das crianças aos materiais, pois elas precisam, desde o berçário, manusear livros e explorar possibilidades de leitura, mesmo que não saibam ler convencionalmente e construir narrativas. Ao proporcionar o acesso e a escolha de literaturas de seu interesse, respeitamos as diversidades e singularidades e oportunizamos aos bebês e às crianças expressarem gostos e opiniões.

Para ampliarmos as oportunidades de acesso à leitura pelas crianças e suas famílias, podemos planejar momentos para o empréstimo de livros disponíveis na unidade educativa ou, ainda, estabelecendo parcerias com familiares, bibliotecas e outras instituições. Além disso, podemos planejar propostas de leitura em diferentes lugares,

incluindo os espaços ao ar livre, na própria unidade e em outros locais, contribuindo para a formação de sujeitos leitores.

A cultura escrita faz parte das instituições de Educação Infantil como direito ao patrimônio cultural e social. As crianças, desde pequenas, se interessam por desvendar o universo das palavras, dos sons e dos gestos. Nesse contexto, é essencial garantirmos oportunidades de expressão, de pensar sobre, de testar hipóteses e de aventurar-se na magia da descoberta do mundo da escrita. Em um percurso vivo de uso da língua materna, as crianças precisam perceber o professor como uma referência de cultura letrada, e, nesse sentido, somos responsáveis pelo planejamento de oportunidades para as crianças compreenderem as diversas funções sociais da escrita.

Nesse cenário, professores e crianças experimentam as diversas possibilidades oferecidas pelo universo da escrita, como a produção de textos coletivos ou narrativas individuais e coletivas, que contam as experiências vividas e as descobertas ou falam sobre suas pesquisas e investigações, destacando que, nesses momentos, somos escribas de seus pensamentos. Os contextos organizados que promovem as trocas de experiências, as escritas espontâneas e as relações durante as brincadeiras precisam de contínuo planejamento, alimentando e retroalimentando as potencialidades e as novas aprendizagens das crianças.

Ao planejar **propostas com a escrita**, precisamos pensar em construção de sentidos e significados, destacando marcas da turma e oportunizando às crianças assinarem suas produções, escreverem seus nomes em listas para organizar uma brincadeira, fazerem listas de suas brincadeiras favoritas ou sugestões de livros que desejam compartilhar com outras pessoas/turmas, escreverem os nomes de bonecos/personagens que criam e as regras de jogos confeccionados, entre outros.

As crianças também podem realizar suas escritas espontâneas para marcar no calendário datas e eventos importantes para a turma: os aniversários dos colegas, o dia de um contador de histórias na unidade, os momentos de uma pesquisa, um acontecimento inesperado que envolveu a turma, etc. – todas com sentido e função social.

Os livros e as possibilidades de leitura e escrita estão presentes nos contextos educativos, logo, a apropriação, o reconhecimento, a compreensão e a fruição da linguagem que se usa para escrever faz sentido quando ocorre por meio de propostas lúdicas e cotidianas, mesmo sem saber ler e escrever. No cotidiano, as crianças têm muitas possibilidades de leitura, como o nome dos colegas nos crachás e em seus pertences, logomarcas, cartazes, vestuários, gibis, anúncios, etc., o que lhes permite pensar sobre os usos sociais da língua. Logo,

> "o trabalho com a leitura e a escrita precisa ser coerente com o universo infantil, com a forma lúdica da criança construir significados para o que faz, para o que vê e para aquilo que experimenta. O direito de ter acesso ao mundo da linguagem escrita não pode descuidar do direito de ser criança – e há muitas maneiras de se respeitarem as duas coisas." (BAPTISTA, 2010).

As crianças são investigadoras, estão em intenso processo de construção de sentidos, por isso, precisam de ambientes que possibilitam ação e quietude para que ocorram os processos de constituição de sujeitos leitores e autores de textos, por meio de estratégias que respeitam suas especificidades em cada momento da vida e favorecem a ludicidade e a imaginação.

Os **jogos** também convidam as crianças à ludicidade e à imaginação. Ao jogar, entram no contexto do jogo (enredo, personagens, regras, etc.) e vivenciam diferentes relações, pois as interações estabelecidas acolhem diferentes culturas e diferentes modos de agir, possibilitando participação ativa de todos os jogadores e negociação de significados.

Os jogos são uma atividade social e uma herança cultural da humanidade, sendo importante o jogo fruição, no qual as crianças descobrem o ato de jogar. Nessa perspectiva, "joga-se e brinca-se porque isso é divertido, desafiador" (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

As propostas com jogos despertam o interesse e favorecem o protagonismo e o desenvolvimento do comportamento jogador, em especial, na exploração de jogos com regras vivenciados em grupo, pois possibilitam às crianças dialogarem sobre acertos e erros, ajudarem os colegas, criarem novos combinados, anteciparem ações, levantarem hipóteses, elaborarem estratégias e ampliarem o repertório de funcionamento do jogo, oportunizando reelaboração de suas experiências pessoais e sociais de maneira criativa. Os jogos de regras são:

> "Aqueles nos quais as crianças jogam juntas de acordo com as regras preestabelecidas, que conduzem a um ou vários clímax e nos quais os papéis dos jogadores podem ser interdependentes, opostos ou cooperativos, propiciando a elaboração de estratégias." (ZAIA, 1996).

Enquanto professores, precisamos planejar e garantir as condições para as crianças jogarem, selecionando temas de seu interesse e jogos com diversidade de materiais e movimentos (percurso, tabuleiro, cartas, dados, bingo, quebra-cabeça, preenchimento, encaixe, empilhamento, construção, etc.), observando a alternância em sua origem (jogos industrializados, tecnológicos/digitais, artesanais, de produção do professor, construídos com as crianças, etc.) e as oportunidades de resolução de problemas e tomadas de decisões na criação de personagens, elaboração de enredos e construção das regras.

E os bebês e as crianças bem pequenas? Eles também jogam? Sim, entretanto, sem evidências de regras e pela fruição. Na alegria do brincar, jogam quando exploram materiais e espaços, brincam com blocos, encaixam e empilham peças, enchem e esvaziam recipientes ou tiram e colocam brinquedos em caixas, dentre outros, no fascínio das descobertas e na observação de relações de causa e efeito, o que inclui também a reação do adulto e de seus pares.

Logo, nos cabe pensar nos jogos contemplando os direitos de aprendizagem, possibilitando que bebês e crianças brinquem, participem, convivam, explorem, expressem-se e conheçam a si e aos outros nas interações, bem como proporcionando

novos repertórios com leituras, conversas, imagens e brincadeiras que favorecem os enredos dos jogos.

Outra possibilidade que favorece as interações e a brincadeira, compondo o conjunto de propostas recorrentes, é a **integração entre turmas**. Ao planejarmos a integração, precisamos ter como premissa os encontros e o rompimento das barreiras etárias e espaciais que, ocasionalmente, perpassam os contextos de Educação Infantil.

> "De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos." (BRASIL, 2009f).

Apenas estar junto não garante as interações, pois, para que realmente aconteçam, é necessário organizarmos contextos e propostas que favorecem encontros e descobertas. Nas interações, entre crianças da mesma idade ou de diferentes faixas etárias, muitos saberes são construídos e compartilhados entre adultos, bebês e crianças, uma vez que acontecem as negociações, as aprendizagens do conviver e do brincar, a descoberta dos valores da cultura e a produção das culturas infantis.

É fundamental compreendermos que a regularidade dos momentos de integração promove a continuidade das brincadeiras e a diversidade de propostas valoriza as conquistas, proporciona desafios e convida a imaginar, criar e escolher, e tudo mais que a imaginação dos bebês e das crianças permitir.

Durante a integração entre turmas podemos vislumbrar a alegria dos encontros, das trocas, das parcerias e das amizades, uma alegria que pode ser acolhida e potencializada, por isso reconhecemos e valorizamos os desejos e as manifestações infantis favorecendo as experiências de aprender.

CMEI Caiuá Ilhéus (NRE CIC) – 2019

Ao planejar a integração, podemos organizar momentos envolvendo todas ou algumas turmas da unidade, conforme intencionalidade. Como exemplo de integração entre as turmas, podemos considerar o convite de uma turma para outra para jogarem juntas, ensinarem um jogo que criaram ou compartilharem brincadeiras. Nesses momentos, nossa atuação enquanto professores, brincando e mediando, é necessária para efetivar os encontros e o rompimento das barreiras etárias e espaciais, bem como para planejar e organizar as condições de tempos, espaços e materiais.

Os **cantos de atividades diversificadas** favorecem as escolhas das crianças, a construção da autonomia e a interação. Nessas propostas, professores e crianças compartilham as decisões para a organização desses espaços, os quais precisam ser lúdicos e flexíveis, contemplando a diversidade de materiais para promover o faz de conta, a criatividade e a imaginação.

Enquanto profissionais da Educação Infantil, precisamos de sensibilidade para escutar os interesses infantis, potencializando o universo das crianças. Ao planejar essas propostas, podemos incluir materiais estruturados e não estruturados, bem como artefatos culturais e sociais, sempre considerando seus interesses e contemplando diferentes possibilidades, tais como: jogos, leituras, construções, criações, pesquisas e descobertas, entre outros.

Com base nas considerações feitas, é importante pensarmos sobre o planejamento das propostas recorrentes, escolhendo encaminhamentos que fazem sentido para cada turma, levando em conta a organização curricular e a garantia dos direitos. O olhar docente precisa acolher as manifestações infantis e interpretá-las, percebendo que essas propostas podem estar interligadas entre si e sua essência está caracterizada na garantia de continuidade, significatividade e ludicidade. Tais proposições podem ser contextos disparadores para possíveis investigações aprofundadas em projetos.

Projetos

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, as crianças vivenciam diferentes situações – brincam, ouvem histórias, estão em contato com a natureza, investigam e exploram diferentes espaços, tempos, materiais e grupos – e são curiosas por conhecer o mundo e conhecer-se. Nesse processo, promover planejamentos que se inter-relacionam e consideram as crianças em seu processo criativo e reflexivo favorece o protagonismo infantil na elaboração de hipóteses e teorias.

Observar, escutar e acolher as indagações, os interesses, as dúvidas e as curiosidades infantis são ações inerentes à atuação docente. Em nossa relação com as crianças, por vezes, surgem os **projetos**, os quais mobilizam teorizações a partir da articulação entre a prática social e o patrimônio cultural.

Na perspectiva de que os projetos derivam das indagações das crianças e do olhar atento dos adultos para as teorias infantis, sua efetivação ocorre sob o prisma relacional e de construção de saberes e conhecimentos pelos sujeitos. Nesse sentido, enquanto professores, somos responsáveis por instigar, provocar e mediar os processos, apoiando

as pesquisas, as realizações e as descobertas das crianças, a partir de um planejamento que acolhe os interesses da turma e organiza os contextos.

Entendemos o **projeto** como uma ação de investigação que une o grupo de crianças na construção de conhecimentos, os quais são comunicados em registros e narrativas, revelando os percursos construídos entre profissionais e crianças, ou seja, uma história contada pelo grupo. Desse modo, bibliografias, fotografias, desenhos, vídeos, áudios, entrevistas, filmagens, narrativas e anotações, entre outros, são importantes fontes para as crianças acompanharem suas conquistas, recriarem suas hipóteses, reviverem suas experiências e compartilharem suas investigações durante o processo.

Dessa forma, os **projetos** são produções de conhecimentos que se revelam por meio da documentação pedagógica e fazem parte da ação educativa na perspectiva de um currículo narrado, que conta as histórias e as descobertas do percurso trilhado a partir de contextos que favorecem o aprofundamento das aprendizagens e a construção de uma experiência vivida coletivamente.

Ressaltamos que os conhecimentos circulam provisoriamente, sendo fundamental oferecer tempo para as investigações, possibilitando "realizar a mesma investigação e outras similares várias vezes para o grupo se apropriar do que aprendeu e generalizar esse aprendizado para outro contexto" (OLIVEIRA, 2018).

Assim, os processos são valorizados enquanto potência para a construção de saberes e não o produto final. De acordo com Ostetto (2017), planejar por meio de projetos requer abertura para a aventura e para o inusitado, algo que foge ao controle do previsto e ordenado.

Em respeito ao tempo dos bebês, não orientamos projetos nessa perspectiva, pois acreditamos na relevância das ações que marcam a vida diária e das propostas recorrentes, enquanto contextos de aprendizagens essenciais para a construção de sentidos e o processo de conhecer o mundo. Nessa relação, "o ritmo de vida cotidiana tem grande importância. O modo como [...] vivem suas atividades cotidianas são de grande valor pela sua repetitividade e pela sua abertura ao novo" (FOCHI, 2018).

> "Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos" aos bebês e "às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências. Devemos ampliar a variedade [...], os tipos de situações que oferecemos [...], as combinações de recursos e materiais e as possíveis interações com objetos, companheiros e adultos." (MALAGUZZI, 1999).

Logo, consideramos importante o acompanhamento dos processos, refletindo sobre e potencializando as aprendizagens e o desenvolvimento de cada bebê e cada criança, integral e subjetivamente, planejando possibilidades e investigando com profundidade as experiências de cada um, o que compreendemos como possível pela documentação pedagógica.

Documentação pedagógica

A abordagem da **documentação pedagógica** tem como premissa a transformação do cotidiano, em um processo investigativo alicerçado na escuta, no diálogo, nas reflexões e na visibilidade das ações cotidianas. Pressupõe ações que nos posicionam como mediadores das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças, em sua integralidade e subjetividade, nos provocando para a transformação e ressignificação de nossas práticas.

> Assim, compreendemos "a documentação pedagógica como uma forma de produzir conhecimento sobre a Educação Infantil, a partir da oportunidade de aprender a olhar as experiências [...], convidando a reposicionar o papel do professor e a construir um contexto educativo de qualidade." (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016).

Nessa perspectiva, um currículo que se constrói no cotidiano (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) sinaliza um processo dialógico constante entre a intencionalidade e a continuidade dos processos. Cada ação do ato de documentar cumpre um determinado propósito, mas todas elas se complementam e almejam um mesmo objetivo: consolidar uma Educação Infantil de qualidade envolvendo os bebês, as crianças, as práticas pedagógicas e a instituição.

A **documentação pedagógica** não deve ser vista como ato de registar, ela é uma abordagem que suscita o **diálogo** entre bebês, crianças, famílias e profissionais, permitindo constituir **memória** e tornar visível a potência dos pequenos e as construções de suas aprendizagens. Produz elementos para pensar e transformar o cotidiano, fortalecendo e partilhando as relações como compromisso ético e democrático, permitindo a participação e o reconhecimento do pertencimento social. Desse modo,

> "a documentação representa um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e a[*sic*] cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou democracia participativa, que é o resultado da troca e da visibilidade." (RINALDI, 2017).

A ação de documentar qualifica nosso trabalho. A partir de **Observação** – **Escuta** – **Registro** – **Análise e Interpretação** – **Construção de Memória e Identidade** – **Comunicação**, podemos confrontar diferentes pontos de vista, autoavaliando e modificando o modo como nos organizamos para marcar os processos.

A documentação possui **intencionalidade** e **diálogo**, é uma abordagem que valoriza a experiência de aprender de cada bebê e cada criança, em um processo relacional que perpassa por: observar; escutar; registrar; analisar e interpretar; comunicar; planejar.

Observar

A **observação** possibilita conhecer os bebês, as crianças e os contextos, provocando reflexões sobre nossa prática pedagógica. A observação docente acontece na vida cotidiana, muitas vezes, em situações não previstas, como quando observamos aspectos importantes e/ou detalhes das relações entre bebês, crianças e seus interesses, etc. Portanto, ter uma **atenção contínua** sobre os acontecimentos diários é fundamental para realizarmos observações com maior intencionalidade, pois,

> "o adulto na condição de observador, mas não um observador neutro e objetivo, e sim na condição de um elemento subjetivo que forma parte da realidade que está observando e que não somente a descreve, mas a constrói." (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

A observação, enquanto ação planejada, consciente, intencional do que se deseja compreender, elege o que será captado, ou seja, define o que, quem e como observar. Sob tais pressupostos, podemos levantar algumas hipóteses sobre o que, quando e como vamos observar.

Além da observação direta, podemos optar por registros escritos (diários de campo, fichas ou blocos de notas), ou ainda filmagens e/ou fotografias para retomar posteriormente. Filmar ou fotografar possibilita congelar um instante, resgatar memórias, olhar diversas vezes para uma cena e compartilhar nossas reflexões e problematizações com os nossos pares e/ou crianças.

Escutar

A ação de escutar complementa a observação à medida que "quem escuta está em relação com os sujeitos", se coloca dentro do processo, é receptivo e acolhe as informações que obtém. Podemos dizer que **escutar** é acolher, é estar junto, interagindo com os bebês, as crianças, os familiares, os profissionais e o ambiente. Observar e escutar a riqueza e singularidade das ações e os pensamentos infantis em suas múltiplas linguagens são ações complementares que tecem histórias que se revelam por meio dos registros.

A premissa para o ato de documentar é a **escuta**, "escutar as crianças, escutar os companheiros de trabalho, escutar as famílias é um **princípio ético da documentação pedagógica**" (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, grifo nosso).

> "A escuta é uma atitude receptiva que pressupõe uma mentalidade aberta, uma disponibilidade de interpretar as atitudes e as mensagens lançadas pelos outros e, ao mesmo tempo, a capacidade de recolhê-los e legitimá-los." (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

Ao compreender a documentação pedagógica como algo partilhado, delineamos uma proposta educacional de comunidade e reconhecemos a existência de uma realidade

cultural que circula no cotidiano, influenciando os interesses dos bebês e das crianças e, consequentemente, as experiências pensadas com/para eles.

Com a prática da documentação pedagógica, bebês, crianças, familiares e profissionais da unidade educativa escrevem suas histórias, como consolidação ética do encontro e do reencontro de suas experiências, firmando o compromisso com a subjetividade do outro.

Registrar

O **registro** é a materialização de toda riqueza captada na observação e na escuta para tornar visível a história de cada bebê e cada criança individualmente, do grupo e da unidade educativa, tendo em vista que "para fazer um bom registro não se trata de captar maior número de informações e objetos possíveis. Trata-se de selecionar aquilo que faz sentido e também inventar um sentido" (PANDINI-SIMIANO; BARBOSA; SILVA, 2018), construindo uma memória do vivido.

Todos os processos pedagógicos, as ações que marcam a vida diária, as experiências nos diferentes espaços, as propostas recorrentes, os projetos, os passeios realizados ao longo do ano, os percursos na exploração de materiais e o desenvolvimento de um grupo de crianças, entre outros, podem ser objeto de registro.

Enquanto professores, mediadores das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças, consideramos importante pensar sobre o que vamos registrar e como faremos isso, incluindo os meios que serão utilizados. Assim, ao registrar, podemos utilizar anotações, fotografias, vídeos, poesias, relatos, músicas, desenhos, objetos, falas e produções de desenhos e escritas, etc., revelando ideias, necessidades, sentimentos e aprendizagens. Esses registros podem ser organizados e compartilhados em pastas, portfólios, álbuns e murais, entre outros, por meio de diferentes linguagens.

Entretanto, precisamos reconhecer e valorizar que, para nossa prática docente, a documentação pedagógica constitui-se em algo mais elaborado do que apenas organizar uma coleção de registros.

> "O primeiro ponto de elucidação é, portanto, o fato de que nem todo registro produzido gera documentação pedagógica, mas que toda documentação pedagógica depende de registros de boa qualidade. É importante compreender essa diferenciação, pois, se por um lado não podemos resumir a documentação pedagógica aos registros, por outro, precisamos compreender que a ideia sistemática dos registros é um dos pilares centrais para poder ver, interpretar e projetar." (PINAZZA; FOCHI, 2018).

Para construir a documentação pedagógica é necessário olharmos para um contexto, um agrupamento e também para a individualidade dos bebês e das crianças, bem como analisar e interpretar o que revelam, fato que nos conduz a pensar sobre quais caminhos trilhar e, principalmente, que contextos e vivências poderão lhes proporcionar experiências significativas e ampliação de saberes, que podem ser um momento

de descobertas, surpresas ou maravilhamento, pois, ao olhar para esses registros encontraremos detalhes talvez nem imaginados.

Precisamos garantir uma variedade de registros que revelam nossa intencionalidade pedagógica, as indagações dos sujeitos envolvidos e as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, entre outros, compondo nosso repertório para pensar e repensar o caminho, uma vez que, para além do propósito inicial e das situações *in loco*, o imprevisível pode acontecer e detalhes podem ser descobertos posteriormente.

Além de refletir sobre os registros construídos a partir do olhar docente, as experiências dos bebês e das crianças tornam visível sua construção de saberes e sua compreensão sobre o uso social das linguagens, possibilitando comunicarmos seus percursos e suas descobertas e, sobretudo, revelarmos o que reconhecemos e valorizamos na infância.

Na perspectiva de uma pedagogia da participação, consideramos que bebês e crianças precisam se reconhecer na documentação, percebendo que suas aprendizagens são valorizadas, e experimentar o prestígio de partilhar saberes com os colegas e a comunidade. Essas ações importantes apoiam os bebês e as crianças na construção da identidade, na sensação de pertencimento e na percepção da unidade educativa como ambiente de produção e acolhimento dos diversos saberes.

Analisar e interpretar

À medida que observamos, escutamos e registramos, vamos analisando e interpretando não somente aquilo que os nossos olhos veem, mas os **caminhos que narram as vivências e as aprendizagens** dos bebês e das crianças.

Esse processo de escolha daquilo que oferece sentido na documentação pedagógica está repleto de significados, os quais são criados por aqueles que participam dessa construção. Por esse motivo, é importante que a análise seja feita com os pares, com apoio do pedagogo, do diretor e dos familiares, incluindo a escolha das crianças e aquilo que chama a atenção dos bebês, pois esse processo enriquece as interpretações à medida que efetiva troca de saberes.

No momento em que se analisam os registros em busca de uma interpretação, é importante estabelecermos um diálogo com os documentos norteadores e os autores que embasam nossas práticas. Essa ação nos auxilia a compreender as falas, as ações dos bebês e das crianças, suas produções e as experiências, além de ampliar e redimensionar nosso olhar e rever nosso modo de estar com eles.

Analisar e interpretar permite o acompanhamento "permanente das situações e experiências oferecidas às crianças em termos de solidez da organização, em relação tanto com as características do contexto como com o grupo de crianças" (MELLO; BARBOSA; FARIA, 2017).

A análise e interpretação dos registros nos possibilita tomada de consciência daquilo que precisamos aprimorar, retomando e ressignificando, o que exige flexibilidade e disponibilidade para mudanças.

Toda essa análise e interpretação deve se concretizar nas escolhas que fazemos ao planejar, sendo materializadas no registro do planejamento, que também faz parte da documentação pedagógica.

Comunicar

A instituição de Educação Infantil tem o compromisso de **compartilhar** as aprendizagens dos bebês e das crianças, bem como o crescimento dos profissionais e o desenvolvimento dos processos educativos, dando visibilidade e potência aos sujeitos que nela constroem diariamente suas histórias. Sendo assim, "o objetivo é **oferecer aos olhos de todos os que passam pela instituição educativa testemunhos do valor da infância**" (GALARDINI; IOZZELLI, 2017, grifo nosso).

Na ação cotidiana, a seleção e a escolha dos processos vividos e dos meios (suportes, cadernos, álbuns, painéis, etc.) são pautadas na intencionalidade e nos propósitos de comunicação, os quais precisam envolver os bebês, as crianças, seus familiares, os pares e toda a comunidade educativa.

Nesse cenário, em que as "vozes" dos bebês, das crianças e dos profissionais tornam-se presentes, algumas questões podem nortear a ação de compartilhar: Para quem? De que forma? O quê? Com qual objetivo quero comunicar?

Ao selecionar e organizar o que comunicar, professores, bebês e crianças revivem os percursos, constroem memórias, conectam-se ao vivido e relembram as experiências, em um processo que provoca novas conexões e aprendizagens.

Entre os profissionais, a ação de **comunicar** conta histórias do cotidiano vivido, amplia os repertórios, favorece a reflexão entre pares e possibilita, ainda, confrontar ideias, certezas e dúvidas, numa via em que novos saberes podem ser construídos, fortalecendo a autoria profissional.

Entre as famílias e a comunidade educativa, a ação de **comunicar** amplia o diálogo e conta os processos de aprendizagens, descobertas e investigações de bebês e crianças, lhes proporcionando o sentimento de pertencentes, participantes e presentes na vida cotidiana da instituição.

Assim, reconhecer e valorizar os percursos e as experiências de bebês, crianças, professores e demais profissionais, compartilhando o cotidiano vivido entre os sujeitos por meio da documentação pedagógica,

> "nos faz descobrir uma das faces mais amáveis da tarefa de compartilhar e acompanhar as crianças em seu crescimento, em achar a beleza, esperança, e uma estima incondicional, desconcertante, que nos faz vibrar. A cada dia se abre a porta da escola, e por isso, cada novo dia, é possível uma estreia, uma novidade." (BONAS, 2017).

Comunicar é apresentar um percurso elaborado a partir das reflexões no interior da unidade educativa, dialogando com os sujeitos e preservando as memórias do vivido. A documentação pedagógica transforma o espaço, o tempo e as relações, propondo construir a memória e a identidade da unidade educativa, acompanhando as evoluções e inovações de nossas práticas e oferecendo adequações para novos contextos identificados no percurso. Nessa perspectiva,

> "a documentação pedagógica é âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança" e nos permite compreender e respeitar a identidade de cada um, narrando com/para a comunidade um cotidiano de aprendizagens. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017).

Contar e comunicar as histórias, as experiências e as aprendizagens, etc., são ações intrínsecas da docência. Enquanto professores, a documentação pedagógica possibilita demonstrarmos o acolhimento e a escuta às vozes de bebês e crianças, com a oportunidade de compartilhar as ações oferecendo

> "uma 'memória' concreta e visível do que disseram e fizeram, a fim de servir como ponto de partida para os próximos passos na aprendizagem; oferecer aos educadores uma ferramenta para pesquisas e uma chave para melhoria e renovação contínuas; oferecer aos pais e ao público informações detalhadas sobre o que ocorre nas escolas, como um meio de obter suas reações e apoio." (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Planejar

Olhar para os bebês e as crianças é o ponto de partida para definir a intencionalidade do planejamento, encontrando apoio na escuta atenta, entendida como "sensibilidade ao outro, que implica colocar-se em relação, com todos os nossos sentidos, e não apenas com nossos ouvidos" (MALAFAIA; UMBUZEIRO, 2018).

Planejar requer decisões conscientes dos professores e a sua intencionalidade depende das leituras que realizam sobre as necessidades e as curiosidades do grupo de bebês e crianças, indo muito além do preenchimento de formulários e fichas. O planejamento parte de uma concepção de Educação Infantil que considera a escuta, a observação, os registros, as análises, as interpretações e a comunicação como premissas das ações cotidianas, as quais acolhem a forma como bebês e crianças se relacionam, interagem, inventam, brincam, conversam, dançam, dramatizam, questionam e teorizam, entre outras ações.

Por isso, planejamos considerando os bebês e as crianças como centro do processo e observando a organização curricular e as condições de tempos, espaços, materiais e agrupamentos; escolhas que se revelam por meio da documentação pedagógica em um movimento contínuo e dinâmico entre as ações compreendidas nela. Dessa forma, observar, escutar, registrar, analisar e interpretar nos direcionam para uma tomada de decisões responsável, explicitando nossa **intencionalidade docente**.

Pensar sobre a organização curricular da Educação Infantil pressupõe fundamentar-se nas concepções de criança e infância, na indissociabilidade do educar/cuidar, nas interações e na brincadeira enquanto eixos estruturantes, nos princípios éticos, políticos e estéticos, dos quais derivam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e nos campos de experiências.

Também implica considerar as condições de organização de **espaços**, **tempos**, **materiais** e **agrupamentos** como elementos que qualificam as práticas pedagógicas no ambiente educativo e, portanto, sustentam o planejamento. Paralelamente, os registros e as narrativas que emergem desse cotidiano, retratam o que foi vivido e revelam as aprendizagens e o desenvolvimento de bebês e crianças, bem como a identidade de cada contexto, nos subsidiando para a ação de planejar.

Assim, a qualificação dos **espaços** físicos é essencial para sua transformação em ambientes que, de fato, revelam o cotidiano infantil (FORNEIRO, 1998; HORN, 2004). Salientamos que, na organização dos espaços, precisamos contemplar diferentes materiais, observando diversidade e quantidade de objetos, brinquedos, jogos, imagens, sons, luzes, cores, cheiros e texturas, entre outros, pois provocam curiosidades, escolhas, investigações, elaborações e diferentes ações dos bebês e das crianças.

Os profissionais da unidade educativa são responsáveis por oferecer espaços organizados e acolhedores, que se transformam pela participação de bebês e crianças em ambientes e contextos investigativos, instigando observações, descobertas, levantamento de hipóteses, elaboração de teorias e registros, o que requer pensar em diferentes provocações.

No planejamento dos ambientes, precisamos considerar os **materiais** que, para Tonucci (2008 apud HORN; FOCHI, 2012), são "tudo aquilo com que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir". Em suas explorações, bebês e crianças descobrem gradativamente as propriedades da matéria: sentem o 'peso' (massa), o calor, a maleabilidade e a elasticidade; visualizam a transparência e a permeabilidade; ouvem e experimentam a produção dos sons; entre outras.

Portanto, a diversidade e a quantidade de materiais naturais, artísticos, científicos e tecnológicos, de materiais estruturados e não estruturados e de materiais que fazem parte do patrimônio cultural e histórico, favorecem o direito de bebês e crianças de fazer escolhas individuais e coletivas para exploração, experimentação, jogo simbólico e expressão nas múltiplas linguagens.

É essencial oferecermos **tempo** para as explorações e as descobertas dos bebês e das crianças para, a partir da observação e da escuta, lançarmos perguntas desafiadoras que provoquem reflexão, criação de hipóteses e explicações, escolha de caminhos para as respostas e proposição de soluções, e potencializarmos a aproximação com o pensamento científico, artístico e tecnológico e os diversos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

Se a intencionalidade pedagógica possibilita que bebês e crianças atuem com autonomia e pertencimento, com distintos materiais à disposição, é fundamental considerarmos

também os tempos vividos por eles em explorações, descobertas, investigações e aprendizagens, respeitando os ritmos e os diferentes modos de aprender, bem como as múltiplas linguagens.

Os tempos vividos pelos bebês e crianças são de uma lógica diferente dos tempos dos adultos, pois são ritmos próprios que fazem parte da constituição e da história de vida de cada um. Do encontro de bebês, crianças e professores, no espaço coletivo, deriva a construção de uma vida em comum e de vínculos afetivos, que imprimem marcas e possibilitam experiências singulares.

Por sua importância, o tempo consiste em objeto de reflexão constante, considerando o respeito aos ritmos individuais, a construção de um tempo coletivo e o espaço para as possibilidades de continuidade e construção de sentidos.

> "O tempo é um articulador da vida, é ele que corta, amarra ou tece a vida: individual e social. É o tempo que nos evidencia que temos um passado comum, uma memória e uma história: que é preciso compreender esse passado, mas também distanciar-se dele para não ficar aprisionado, repetindo-o. Compartilhar a experiência do passado para, assim, pensar e projetar possibilidades para o futuro. Viver o presente." (BARBOSA, 2013).

Organizar os tempos para as práticas cotidianas possibilita aos bebês e às crianças viverem experiências pessoais e coletivas, constituindo um aprendizado contínuo. Trata-se de um tempo em que vivem experiências únicas para observar, experimentar, sorrir, compartilhar e criar histórias. Enquanto professores, planejamos o tempo para que, no cotidiano, apreciem músicas, imagens e elementos da natureza, olhem para o outro, cuidem e sejam cuidados, acolham, conversem, se alimentem, construam, se movimentem e brinquem, entre tantas outras possibilidades para viver as infâncias em sua plenitude.

Ao pensarmos sobre o tempo, são várias as dimensões que precisamos considerar. O tempo de bebês e crianças é diferente do tempo do relógio, pois, em muitos momentos, relaciona-se à dimensão da emoção e da intensidade, a qual não se mede em minutos e horas. Os processos de cada bebê e cada criança são diferentes, portanto, nos cabem alguns questionamentos:

> Como organizar um cotidiano que seja respeitoso aos tempos de vida dos bebês e das crianças?
>
> Como garantir a continuidade de uma proposta, respeitando os tempos e as necessidades de cada sujeito?
>
> No decorrer do dia, quanto tempo vamos destinar às propostas organizadas para novas experiências?

Nas interações e na brincadeira, em diferentes momentos do cotidiano, bebês e crianças vivem experiências e têm a possibilidade de conviver em diferentes **agrupamentos**, conhecem a si, ao outro e ao mundo, experimentam e expressam-se por meio de múltiplas linguagens, produzem narrativas, desenvolvem sua autonomia e conhecem

diferentes grupos e contextos sociais e culturais. Bebês e crianças gostam e precisam interagir com seus pares e com grupos de diferentes idades.

Nessa perspectiva, planejamos propostas com diferentes modos de organização dos grupos, bem como com diferentes potencialidades. Conforme nossa intencionalidade docente, podemos formar agrupamentos menores, envolver todo o grupo e, ainda, prever momentos de atenção individualizada. Em todas elas, as interações e a brincadeira precisam ser garantidas, possibilitando aos bebês e às crianças "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" (BRASIL, 2018).

A partir da escuta e dos registros sobre o cotidiano, captamos expressões, emoções, saberes, teorias, investigações, perguntas e aprendizagens de bebês e crianças. Logo, podemos refletir sobre as inúmeras maneiras de organizar o tempo, o espaço, os materiais e os agrupamentos, e, simultaneamente, replanejar os contextos educativos em uma perspectiva relacional.

Da chegada à saída, as interações qualificam o cotidiano e são condições essenciais para a experiência de cada sujeito, pois são mediadas pelas práticas sociais e culturais e produzem marcas na história de cada um, construindo sentidos e seres únicos, que reconhecem e respeitam as diferenças; pois, bebês e crianças estão inseridos na unidade educativa e vivem coletivamente, precisam encontrar espaços planejados para escolher entre estar em um grupo ou estar em momentos individuais, com respeito aos ritmos e às singularidades.

Como explicitado anteriormente, existem diferentes modos para registrar as práticas pedagógicas que acontecem no cotidiano (fotografias impressas ou em arquivo, vídeos, áudios, anotações, os processos criativos e de construção das crianças, cadernos, diários de memórias com impressões e relatos das famílias, etc.), todos são materiais para consultar, compartilhar e refletir sobre as múltiplas experiências propostas com e para os bebês e as crianças.

CMEI Ciro Frare (NRE BN) – 2018

A construção de narrativas

Por meio da escuta, da observação e da reflexão sobre os registros nascem as **narrativas**. Assim, as reflexões e as discussões em grupo sobre as aprendizagens, a qualidade das proposições e as investigações dos profissionais da instituição, dos bebês e das crianças possibilitam o pensar, o fazer e o replanejar das práticas pedagógicas, tornando visível o valor do cotidiano e dos processos relacionais entre os interlocutores: bebês, crianças, profissionais da unidade educativa e familiares.

Os sujeitos constroem sua própria história cotidiana de maneira significativa e em diferentes linguagens por meio de narrativas. Narrar as experiências pressupõe conectar-se ao outro. Exige escuta/observação para revelar as expressões e garantir os registros das experiências de aprender dos bebês e das crianças. Ao narrar, tornamos visível, construímos sentidos e significados à existência, tanto do narrador quanto da vida que está sendo narrada. A escolha das palavras, das imagens, dos áudios, dos gestos, das cores e dos modos para comunicar reconstrói as emoções e as aprendizagens, pois elas são revividas e ressignificadas.

O currículo vivido delineia-se a partir daquilo que é observado, escutado, combinado, narrado nos diálogos e nas reflexões em grupo, organizando as práticas cotidianas com base em diferentes perguntas e diferentes meios possíveis para registrar o cotidiano. Assim, levantamos algumas questões para nos provocar:

Quais as **condições do contexto educativo**? Tempo. Espaço. Materiais. Agrupamentos.

Os **direitos de aprendizagem e desenvolvimento se articulam** no planejamento?

Quais **campos de experiências circulam** no planejamento?

Como ampliar as **possibilidades de vivências**, considerando que **a experiência é única para cada sujeito**?

Quais os **objetivos de aprendizagem que dialogam** com as propostas educativas e **revelam as aprendizagens dos bebês e das crianças**?

Para respondermos essas indagações e provocações, precisamos dar visibilidade aos interesses e às curiosidades dos bebês e das crianças, investindo em suas aventuras e/ou em nossas investigações, pois planejar consiste em "fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos", revelando, intencionalmente, apoio e acompanhamento e decidindo quais são as melhores maneiras para incentivar as descobertas, as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. (FOCHI, 2015).

No relato a seguir, podemos visualizar o perfil de uma profissional que entrelaça, no seu fazer docente, a pesquisa constante de ações cotidianas permeada por reflexões, demonstrando compreender a importância do professor pesquisador, que, atento às manifestações, aos gestos e às falas, procura garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as descobertas e as criações, ao mesmo tempo que constrói

sua identidade profissional e potencializa sua ação docente para e com as crianças, documentando por meio de observação, escuta, registro, análise, interpretação e comunicação.

A Árvore da China

As crianças conduziram meu olhar para a descoberta da Árvore da China. Em uma tarde, quando cheguei à sala, as flores amarelas estavam lá. Recebi um cacho dessas flores e, junto com as crianças, coloquei-as em um vaso e elas permaneceram lá, encantando nossa tarde. Ao terminar o dia, entendi de onde vieram as flores amarelas. A Companhia de Energia estava arrumando os fios de luz da Escola e precisou fazer a poda de alguns galhos da árvore de folhas amarelas. Quando cheguei em casa, fui pesquisar qual era a espécie da árvore. Digitei "árvores plantadas em Curitiba" e, com uma flor que guardei no bolso do jaleco, comparei e descobri que se chamava "Árvore da China", que com suas transformações iria nos encantar muito, crianças e eu em busca de novos conhecimentos.

EM Wenceslau Braz (NRE BQ) – 2019

Continuidade e Intencionalidade

Escutar as crianças é conectar-se ao que dizem, fazem e expressam, e perceber o que desperta interesse sobre o mundo que as rodeia. As flores da Árvore da China estavam instigando as crianças e permitiu o meu olhar [...] para além de "palavras", percebendo também gestos, movimentos, corpo, brincadeiras, etc., e as formas de expressão das crianças. Diante disso, busquei incluir no planejamento os elementos naturais que a árvore nos trouxe, a partir da organização de tempos, espaços e materiais e, assim, com a participação das crianças, iniciamos um processo em que elas puderam escolher, explorar, desenhar, escrever, brincar de colher, separar, criar e imaginar. Através dos desenhos de observação do real registraram o que os olhos de crianças veem, as cores, as formas, os traços, as marcas e os contornos. Por meio da exploração do espaço da escola descobrimos que temos quatro Árvores da China. O tronco, às vezes, lembra a pata do dinossauro e sua forma permite sentir a grandeza que a árvore e suas flores representam, enquanto possibilidade de conexão das crianças com a natureza. Nas pesquisas, descobrimos que a árvore passaria por algumas transformações, que foram se confirmando durante as brincadeiras: primeiro a flor amarela, depois ficou vermelha, laranja, e no chão com diferentes tons. As crianças descobriram sementes que parecem olhos, e muitas guardaram no bolso e levaram para casa. As flores começaram a cair e tornaram-se brinquedos. Em uma tarde chuvosa, alguns cachos das flores vermelhas caíram. Lancei então um desafio para turma. Coloquei as flores em um pote transparente e o desafio seria responder quantas flores haviam, combinamos que não poderiam abrir, apenas observá-lo. A brincadeira foi registrar qual era a quantidade. Surgiram diferentes tipos de registros espontâneos: a escrita dos numerais, a récita, as hipóteses de escrita e as brincadeiras com números, palavras e elementos naturais. A brincadeira durou alguns dias e na continuidade, durante a semana, descobrimos que no pote havia 26 flores. Todos os dias observamos a árvore e a brincadeira do vento, fazendo cócegas nas folhas que não estavam mais verdes, estavam amarelando. A árvore já estava com poucas folhas, e as que caíram foram usadas como um tapete em nosso brincar. As aprendizagens continuaram. Não era apenas uma árvore, era uma grande possibilidade de descobertas e exploração.

Para tornar visível – as aprendizagens das crianças, nossas descobertas e os momentos de investigação – foram importantes os registros, através de anotações, fotos, vídeos, áudios, que enriqueceram o meu olhar sobre o olhar das crianças. Revisitar os materiais, analisando-os e interpretando-os, permitiu que o planejamento fosse alimentado a partir da intencionalidade e do acolhimento do inesperado. O nosso dia a dia foi partilhado entre profissionais, crianças, famílias e comunidade. As aprendizagens foram reveladas nas paredes da sala de referência e da escola, onde junto com as crianças realizamos escolhas das produções, das fotos e das memórias para comunicar nossos percursos. Os registros alimentaram a ação cotidiana como um convite para as crianças compartilharem e conversarem entre si e com as famílias sobre suas pesquisas, produções e aprendizagens. Nossas paredes falaram o que vivenciamos, como se fosse um filme do cotidiano.

> Nesse cenário, o professor precisa ser pesquisador e autor da prática, pois a pesquisa torna-se importante no processo de construção do conhecimento tanto do professor como das crianças. Escutar, observar, acolher, pesquisar, registrar, interpretar, replanejar e documentar, ações que vão encantando o percurso de adultos e crianças, sem aulas, sem receitas, sem listas de atividades prontas, mas, propostas com intencionalidade que conectam as linguagens. Propostas que não ficam apenas em folha de papel, mas que percorrem todos os espaços, sem preocupar-se com um produto final. Olhar, escutar e dar voz às crianças, proporcionar que sejam as protagonistas de todo o processo. É assim que tudo começa, nosso olhar intencional que acompanha as escolhas, as minúcias que as crianças nos trazem, nos mostram, nos conduzem, como um fio condutor para as aprendizagens significativas, respeitando os direitos de aprendizagem de cada criança.
>
> (Professora Rosangela Teixeira dos Santos)

Conforme podemos observar no relato, as condições oportunizadas para as experiências das crianças e os saberes construídos nesse processo demonstram a importância do professor que reflete sobre os fazeres diários e revelam o valor da reflexão-na-ação. Ao planejar a partir das ações de documentação pedagógica (observar, escutar, registrar, analisar, interpretar e comunicar), a professora organizou espaços, tempos e materiais desafiadores que asseguraram um conjunto de propostas significativas. As experiências não se resumiram somente nas descobertas das crianças, mas envolveram as da professora, que "também aprende na experiência da Educação Infantil" e está em constante desenvolvimento profissional (AUGUSTO, 2013).

Nessa perspectiva, quando documentamos, realizamos acompanhamento, deixamos traços das experiências, pensamentos, reflexões e ações das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças, qualificando a prática de documentação pedagógica e reunindo elementos para visibilidade dos processos subjetivos de cada um, na descoberta de si, do outro e do mundo.

> "Parte do trabalho do educador é 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. Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado [...]. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças." (BRASIL, 2018).

O olhar atento e o compromisso com as aprendizagens

Ao qualificar as práticas cotidianas e as experiências de aprender em diferentes contextos, revelando a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês e das crianças, acreditamos que o acompanhamento e a interpretação do trabalho pedagógico transcorrem por diferentes momentos do processo educativo. Portanto:

> "As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...], garantindo:
>
> I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
>
> II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.);
>
> III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
>
> IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
>
> V - a não retenção das crianças na Educação Infantil." (BRASIL, 2009c; 2009d).

Nessa trajetória, as ações de planejar estão articuladas ao processo de acompanhamento tanto das práticas quanto das aprendizagens dos bebês e das crianças, demonstrando o compromisso que oferece visibilidade aos seus percursos e possibilita a escrita do **parecer descritivo** como documento legal, em conformidade com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o **parecer descritivo**, com periodicidade semestral, consiste em uma das formas de comunicar as aprendizagens, caracterizando-se por uma síntese reflexiva dos diferentes registros que construímos no decorrer da realização das propostas, apresentada sob uma escrita com sentido para os responsáveis/familiares, e constituindo-se em uma das possibilidades para as famílias acessarem o trabalho pedagógico realizado com os bebês e as crianças.

Diante disso, o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento infantil antecede o momento do registro do parecer, pois envolve diferentes situações realizadas cotidianamente. Nessa perspectiva, quando organizamos o parecer descritivo, podemos incluir fotos, falas, narrativas e outros elementos que revelam as aprendizagens.

Os pareceres, bem como os demais registros realizados habitualmente pela unidade educativa, acompanham bebês e crianças na transição de uma turma para a outra,

crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou, ainda, quando um bebê ou uma criança ingressa em outra unidade de Educação Infantil.

Os processos de transição

Quando pensamos em acolhimento é importante olharmos para as diversas transições pelas quais as crianças passam, ou seja, o ingresso das crianças na instituição, a mudança de uma turma para outra e da etapa da Educação Infantil para a etapa do Ensino Fundamental.

Muitas ações podem e devem ser planejadas nesse sentido, considerando a criança em sua integralidade e subjetividade, sem rupturas entre os diferentes momentos, sendo imprescindível acolhermos suas dúvidas, inquietações, necessidades e curiosidades, bem como de seus familiares. Desse modo, é fundamental apoiarmos com responsabilidade os tempos e as diferentes jornadas nos percursos trilhados nos processos de transição, o que se efetiva por meio do planejamento e do acompanhamento.

Todas as transições são importantes para as nossas crianças e, quando as planejamos, precisamos de um olhar atento para as especificidades de cada uma. Nesse processo, precisamos ouvi-las, conversar com elas, uma vez que a transição, suscita curiosidades, mas também angústias e dúvidas. Dessas conversas podem surgir muitas ações, podemos organizar com/para elas uma infinidade de possibilidades para descobrirem o que está por vir. No que se refere às ações de **transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental** é necessário

> "prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação." (BRASIL, 2009c).

Uma opção é realizar roteiros para entrevistas, decidindo com elas quem gostariam de entrevistar: o professor, as crianças das turmas do Ensino Fundamental, o diretor, o pedagogo, o parente de um colega, entre outros. Outra opção é produzir textos, vídeos, áudios, fotos, desenhos, convites, cartas, bilhetes e cartões, entre outros gêneros, como formas de comunicação, compartilhando descobertas, jogos, leituras, brincadeiras, músicas e poesias, entre outras vivências que ocorrem no percurso da Educação Infantil.

A transição de uma unidade educativa para outra consiste em uma parceria entre as duas instituições e as famílias, pois todos somos responsáveis por assegurar o bem-estar das crianças nesse processo.

Sempre que possível, podemos planejar visitas para conhecer os espaços da futura instituição (salas, biblioteca, laboratórios e quadras, entre outros), ou, ainda, receber as crianças e os profissionais do Ensino Fundamental, oportunizando às crianças interagirem, darem e receberem dicas, conversarem, brincarem juntas e compartilharem materiais.

As ações de transição precisam do olhar sensível, da articulação e do planejamento da equipe gestora com os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todas essas ações favorecem a promoção de um diálogo contínuo, minimizando as rupturas de uma etapa para outra e várias delas podem incluir as famílias, pois,

> "para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico." (BRASIL, 2018).

Para saber mais, consulte o caderno "Processos de transição das crianças da Educação Infantil" (CURITIBA, 2016).

Constituir-se professor na Educação Infantil de Curitiba

A profissionalidade docente é marcada pela necessidade de constantes reflexões sobre seus modos de ser e fazer nas práticas cotidianas e pela percepção de que bebês, crianças e professores protagonizam todas as ações. Assim, fazemos um convite para pensar: *"O que é ser professor na Educação Infantil?"* – A partir de nossas reflexões e ações com os bebês e as crianças, todos podemos contribuir para a construção de um cotidiano que considera e respeita esta etapa da vida em sua integralidade e subjetividade.

Existe uma particularidade em ser professor na Educação Infantil, por isso, compartilhamos uma questão: *"O que bebês e crianças fazem na unidade educativa?"* – Fochi (2014) relata:

> "Convidei Isabela, Manuela, Mateus e João, todos com cinco anos, para conversar comigo sobre o cotidiano deles e seus amigos dentro da escola. Ao lançar a pergunta sobre o que fazem na escola, sem titubear as quatro crianças me respondem que *na escola a gente brinca e aprende*. Faltou-me tempo para compreender, tamanha a importância e a profundidade presentes na brevidade da resposta das crianças, e devolvo com a mesma rapidez: "só isso?" *E você precisa de mais alguma coisa?* – retoma a Manuela com um sorriso desconfiado." (FOCHI, 2014, grifos do autor).

A partir da escuta das crianças, podemos perceber o quanto "o brincar" significa para elas, o que implica em reconhecê-lo como uma linguagem e um direito de aprendizagem e desenvolvimento, além de ser um eixo estruturante, conforme propõe a *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Dessa maneira, cabe compreendermos nosso papel de professor, um **professor que brinca**, que **acolhe as culturas infantis** e que **tem uma relação próxima com a brincadeira** e a **disponibilidade para o brincar**.

O respeito ao brincar é uma das mais importantes condições para atuarmos na Educação Infantil, pois pensar sobre o momento da brincadeira, incluindo a participação do professor, requer nossa **sensibilidade**, pois, em algumas situações podemos observar e aguardar o convite para entrar na brincadeira e, em outras, nos incluir no brincar dos bebês e das crianças, respeitando suas decisões sobre como, com o que e com quem brincar.

Um bom início, para recuperarmos/construirmos a dimensão lúdica no adulto, consiste em buscar na própria história as memórias da criança que um dia fomos e relembrar os adultos que brincaram conosco na infância, compondo uma memória afetiva. Outra possibilidade implica na valorização das brincadeiras consideradas tradicionais, que muito brincamos na infância e são passadas de geração em geração; brincadeiras próprias da cultura (cantigas de roda, acalantos, brincadeiras de mão, amarelinha e esconde-esconde, entre outras), bem como alguns brinquedos (bolinha de gude, pipa, bilboquê e carrinho de rolimã, entre outros).

CMEI Ioko Hara (NRE CJ) – 2019

Se resgatarmos nosso próprio prazer em brincar, mais facilmente compartilhamos do imaginário infantil ou participamos ativamente na brincadeira vivida pelas crianças. Logo, um professor que conhece, valoriza e incentiva ações criativas e inventivas nas crianças, fundamentais para suas aprendizagens e seu desenvolvimento, e compreende o brincar como sua maneira privilegiada para explorar, criar contextos, interpretar e dar sentido ao mundo, possibilita que as crianças organizem o pensamento e conheçam a si e aos outros.

O brincar é um modo privilegiado para bebês e crianças experimentarem e expressarem necessidades, sentimentos e ideias, o **brincar é linguagem**. Nessa perspectiva, entendê-lo como linguagem oportuniza pensarmos em situações para bebês e crianças viverem experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, entre outras, e, consequentemente, planejarmos tais situações prevendo espaços, tempos, materiais e agrupamentos.

A docência requer um **olhar cuidadoso** para os espaços internos e externos, requer escolha atenciosa de brinquedos e materiais ao longo dos dias, requer **flexibilidade** e **intencionalidade** para que os contextos lúdicos sejam modificados a partir das conquistas e necessidades reveladas pelos bebês e pelas crianças, o que exige nossa **responsabilidade** de professor.

Os contextos para brincar precisam ser agradáveis, acolhedores, desafiadores e investigativos, despertando a curiosidade e favorecendo a autonomia de bebês e crianças. Ao pensar nos espaços, consideramos essencial oportunizar diferentes possibilidades para a imaginação (tendas, cabanas, tocas, caixas de papelão, cestos, tecidos e fantasias, entre outros), dispondo os materiais em fácil acesso para os bebês e as crianças. Paralelamente à intenção docente, também consideramos as situações em que bebês e crianças participam da construção dos contextos, trazendo elementos de sua cultura e do entorno, criando enredos e expressando opiniões e desejos.

Com base nessas informações e inspirados em Borba (2006), algumas perguntas podem apoiar nossas reflexões sobre os fazeres docentes para a potencialização do brincar: *"Do que, como e com quem os bebês e as crianças brincam? Quais narrativas criam? Quais cenários, enredos e personagens aparecem? Os espaços, tempos, materiais e grupos para o brincar são garantidos? A imaginação de bebês e crianças é provocada e favorecida por nossas propostas? Construímos documentação pedagógica desses momentos? Subsidiamos nosso planejamento e o acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na documentação pedagógica produzida?"*.

Assim, nossa **observação e reflexão constantes** sobre os fazeres diários para e com os bebês e as crianças é fundamental na Educação Infantil, possibilita nossa aproximação e compreensão do universo infantil. Borba (2006) convida:

> Que tal aprender com os bebês e as crianças a inverter a ordem, a rir, a representar, a sonhar e a imaginar? No "encontro com eles, incorporando a dimensão humana do brincar, da poesia e da arte, construir o percurso da ampliação e da afirmação de conhecimentos sobre o mundo. Dessa forma, abriremos o caminho para [...] nos reconhecer como sujeitos e atores sociais plenos, fazedores da nossa história e do mundo que nos cerca." (BORBA, 2006).

A multiplicidade de olhares para os modos de aprender dos bebês e das crianças permite trabalhamos na Educação Infantil reinventando nossos próprios fazeres, pois também **aprendemos na experiência** e não somente nas instâncias de formação docente. O saber fazer do professor está diretamente relacionado às reflexões que fazemos antes, durante e depois das ações cotidianas.

Além de **compreender bebês e crianças** e suas formas próprias de desenvolvimento e construção de conhecimentos, existem outros saberes que são pertinentes ao trabalho do professor que atua na Educação Infantil: **entender os elementos do currículo** (a centralidade nos bebês e nas crianças, a indissociabilidade do cuidar/educar, as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, os princípios éticos, políticos e estéticos, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os campos de experiências e seus objetivos); **ampliar seu conhecimento de mundo** a partir de repertórios culturais; **valorizar o saber construído no cotidiano**; **conhecer as teorias que sustentam seu fazer**; **conscientizar-se das relações estabelecidas no cotidiano**, as quais perpassam a relação entre os professores que atuam na turma, o agrupamento de bebês e crianças como um todo, a equipe dos profissionais que atuam na unidade educativa, os familiares e a comunidade.

Juntamente com os saberes relacionados à ação docente na Educação Infantil, existem crenças e valores pessoais que nos constituem enquanto sujeitos, e esses devem ser considerados nos processos de desenvolvimento profissional, desde que respeitados os princípios democráticos, o caráter coletivo e a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, pois, segundo Oliveira-Formosinho (2007), "a pedagogia organiza-

se em torno dos saberes que se constroem na ação situada em articulação com as concepções teóricas e com as crenças e os valores".

Muitos saberes nos constituem enquanto profissionais, carregamos histórias de vida e da profissão, os quais apenas fazem sentido quando relacionados e articulados ao universo e ao propósito da Educação Infantil. Desse modo, quando acompanhamos os bebês e as crianças em seus momentos de brincar, jogar, ler, ouvir histórias, recontar, relacionar-se com seus pares, experimentar, desenhar, etc., aos poucos, construímos também repertórios e conhecimentos de mundo, pois, a educação é um processo intersubjetivo, é troca e relação.

Pensar sobre a docência na Educação Infantil, a partir desses saberes, perpassa o diálogo e o confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, e entre práticas e crenças, além dos contextos que os envolvem (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007). Nesse processo, consideramos que as relações educativas estabelecidas no cotidiano são o ponto central das ações e precisam ser marcadas pela atenção às sutilezas, à sensibilidade, à gentileza e ao acolhimento dos sujeitos envolvidos.

Sutilezas que precisam estar presentes desde o momento da chegada, em que a observação das singularidades de cada um e as necessidades infantis são acolhidas e respeitadas, conforme veremos na narrativa[1] "Cadê? Achou?", construída em uma turma de Berçário, sobre os primeiros dias de Antony[2] na unidade educativa.

No registro da professora, identificamos um cotidiano permeado por um olhar atento e repleto de ações sutis, pois, assim como na narrativa sobre Antony, outras crianças também são vistas e respeitadas em suas singularidades, convergindo para pensar sobre a relação entre o professor e os bebês, ou o professor e as crianças, e que acolher significa muito mais do que recebê-los no ambiente educativo, pois implica em **refletir sobre o dia vivido** na instituição, compreendendo que os momentos de chegada e partida são fundamentais para a construção de uma relação de confiança e pertencimento.

1 Extraído do livro Narrativas Pedagógicas Poéticas do CMEI Pedro Claiton Pelanda – NRE BN (2019), no qual bebês e crianças têm o seu cotidiano narrado pelas professoras.
2 Antony de Brito Carneiro.

Cadê? Achou?

Cadê o medo de estar a princípio em um lugar estranho?

Cadê a insegurança de estar até então entre os desconhecidos?

Cadê o vínculo de extensão de sua casa arrastando pelo chão?

Cadê seus objetos de sucção escondendo sua boca e contendo sua emoção?

Por de trás de tudo isso, ainda enxergo você

Posso ver que é capaz de sorrir

De brincar, interagir, socializar e evoluir

Onde está essa etapa de seu desafio?

Foi embora, você a superou

Sumiu!

Pode confiar, sempre estaremos aqui para lhe

Ajudar, se desenvolver e superar em seu tempo

Cada etapa de seu desenvolvimento.

Cadê a criança tímida, insegura, observadora?

Cadê o menino sapeca que agora não para mais e fica de um lado para o outro que nem peteca?

Achou!

Brinca, explora, experimenta,

Participa!

Professora Leandra Cristine Mendes Bampi
CMEI Pedro Claiton Pelanda (NRE BN)

A narrativa revela que Antony é acolhido em suas inseguranças, choros e medos (do lugar e de pessoas estranhas) e é respeitado em sua individualidade. Observamos que, com sensibilidade, as professoras perceberam o cobertor azul como objeto de apego do menino, que o carrega de um lado para o outro da sala e que representa o aconchego e o vínculo com sua casa; perceberam também que, com o passar do tempo, ele foi se

tornando mais seguro no ambiente e nas relações com as professoras e seus pares, pois agora não apenas observa, mas brinca e interage, sem desgrudar do cobertor azul.

Atitudes como essas, que respeitam o tempo de cada bebê, de cada criança e suas particularidades, são fundamentais e desencadeiam reflexões para compreendermos a importância das experiências, da brincadeira, das interações, dos sentidos e das linguagens.

Aqui, cabe um destaque para o trabalho dos professores em parceria com os familiares, no qual o acolhimento ocupa uma das primeiras relações entre os sujeitos, que por sua vez compartilham o cuidar/educar de bebês e crianças, e cada um desempenha funções diferenciadas. A interface entre docentes e familiares pode ser contemplada no relato da mãe de Antony:

> Nós não temos palavras para descrever toda a gratidão que temos com o CMEI, o acolhimento do Antony foi o melhor possível, as professoras são muito carinhosas, é possível sentir o cuidado e o amor dedicado a ele. Somos muito felizes em ter profissionais tão incríveis cuidando do nosso pequeno. Desde bebê, o Antony ama os cobertores dele, só dorme com eles, arrasta pela casa, quando está com medo ou nervoso é o que ajuda ele a se acalmar. Durante a adaptação, o melhor foi toda a compreensão que tiveram com os costumes dele. Ele aprendeu muito com vocês e nós também.
>
> (Thalita de Brito – Mãe de Antony)

Observamos no relato da mãe a percepção do respeito aos sentimentos de seu filho e encerra afirmando que aprendeu muito com as ações das professoras. Essa parceria entre professores e familiares, na perspectiva de uma educação compartilhada e complementar, é prevista nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2009; 2010) e caracteriza parte das ações da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Nesse panorama, percebemos que o respeito aos ritmos, aos tempos, às expectativas e à manutenção da segurança favoreceram que bebês, crianças e familiares sintam-se pertencentes à instituição. Acolher bebês e crianças representa mais do que planejar os primeiros momentos de entrada, pois o acolhimento prevê ações e relações contínuas que articulam todos os envolvidos. Quando os sujeitos sentem-se acolhidos, adaptam-se com maior tranquilidade às mudanças que fazem parte do ingresso na unidade educativa.

> "Adaptar-se, do ponto de vista psicológico, significa utilizar as experiências de vida de modo positivo, como uma bagagem pessoal; poder sentir medo frente ao desconhecido, porém sem ser dominado e paralisado para sempre por ele. Adaptar-se, significa somar-se a um novo contexto." (ORTIZ; CARVALHO, 2012).

No processo de adaptação, o qual envolve acolhimento, construção de saberes e tem como princípios a confiança e a defesa dos direitos da criança, desempenhamos um

papel importante no planejamento da inserção dos bebês e das crianças na unidade educativa, somos responsáveis pelo respeito às emoções que expressam, como o choro, a raiva, a quietude, a euforia, etc., e pelo acolhimento de seus familiares.

Os momentos de cuidado corporal também precisam ser respeitados, entendendo-os como oportunidades de atenção diferenciada, nos quais, enquanto adultos, nos aproximamos e oferecemos respostas às necessidades individuais e, com isso, estabelecemos vínculos. O banho, a troca, o desfralde, o controle dos esfíncteres, etc., são momentos importantes para favorecermos o conhecimento de si, o desenvolvimento do autocuidado, a autonomia e a compreensão da cultura.

O professor de Educação Infantil, ao estabelecer vínculos com os bebês e as crianças, passa a compreender as formas como se expressam e valorizar suas múltiplas linguagens. A Educação Infantil é "um lugar para o qual as crianças se dirigem, todos os dias, com segurança e tranquilidade para, através do acolhimento e reconhecimento dos demais, *aprender a viver* – fazer suas iniciações à vida comum" (BARBOSA, 2013, grifos da autora).

Diante da complexidade que constitui o fazer docente na Educação Infantil, são muitos os conhecimentos que precisamos construir, e nem sempre eles são aprendidos na formação inicial, mas são desenvolvidos e aprimorados ao longo de nossa carreira, como por exemplo: a realização e orientação de cuidado corporal, o acolhimento, a articulação com os familiares e, especialmente, o diálogo com todos os atores envolvidos no cuidar/educar de bebês e crianças.

Esses e outros conhecimentos precisam estar presentes no fazer cotidiano do professor, para **atuarmos de forma comprometida** com os bebês e as crianças, principalmente, nesse período da infância, no qual vivem momentos privilegiados de descobertas, transformações e compreensão de si, do outro e do mundo.

Nessa perspectiva, as especificidades da docência na Educação Infantil são construídas na relação entre professores, bebês, crianças, familiares e demais profissionais, reconhecendo e valorizando os modos de cuidar/educar de bebês e crianças.

A **observação** e a **escuta** – atentas e interessadas no que revelam os bebês e as crianças – são ações importantes para **conhecermos o universo infantil** em sua subjetividade, refinando nossos sentidos para interpretar as possibilidades e decidir com propriedade os caminhos a percorrer.

Nesse sentido, a narrativa "Arquitetar, Construir e Criar!", construída com uma turma de Pré II, oferece pistas para pensarmos, pois ao observar e escutar as crianças, a professora utilizou a investigação como um instrumento para sua docência. Assim, em seus registros, a professora nos revela o quanto as crianças são "curiosas e inventivas" e o quanto o seu olhar acolhe as manifestações infantis.

Arquitetar, Construir e Criar!

O planejamento foi pensado a partir das primeiras aproximações das crianças com os materiais, das experiências de aprender apresentadas no Artigo 9.º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e daquilo que sempre considerei imprescindível para as crianças desta faixa etária: construções, boas leituras, desenho e modelagem, entre outras.

Ao observar cotidianamente as crianças, verifiquei que a proposta de construção com diversos materiais é uma brincadeira potente, revelando, para mim, os saberes que vão construindo e compondo com os mais variados materiais. A possibilidade de criar e testar hipóteses (sobre equilíbrio, 'peso', tamanho e resistência, entre outros), cotidianamente invade as pesquisas da turma.

Desse modo, ao observar essas ações, encontra-se um lugar de experiência, que necessita ser frequentemente oportunizado aos pequenos para ampliar seus saberes acerca de alguns conceitos, de relações a partir das interações e da brincadeira, e de princípios como a estética. Algumas escolhas foram necessárias para sustentar as pesquisas das crianças [...].

As crianças foram revelando novos caminhos para a brincadeira e a aprendizagem, assumindo seus papéis como protagonistas e pesquisadoras, e foram criando suas hipóteses, estabelecendo relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades, registrando suas observações, manipulações e medidas ('peso', altura, etc.), produzindo desenhos, classificando objetos de acordo com suas semelhanças e diferenças, etc.

Para garantir as condições para a experiência de aprender das crianças, durante o desenvolvimento da proposta foi de fundamental importância, planejar e (re)planejar a partir de uma organização em que previ tempos, espaços e materiais. "Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças". (BRASIL, 2018).

As crianças foram ampliando dia a dia suas composições com as peças de madeira, por meio da exploração e organização de materiais oferecidos, e inserindo novos elementos nesses contextos, o que tornou a brincadeira muito mais desafiadora. No decorrer das semanas, a partir das observações, outros objetos foram fazendo parte da proposta de construções (peças de madeira, miniaturas, materiais não estruturados, cones de plástico, peças de espuma, tecidos, fitas adesivas, elementos da natureza, como folhas, galhos e pedras.

Outras peças e objetos foram inseridos pela escolha das crianças e a partir de seus interesses no que construir. Novos blocos de madeira foram compondo nossas construções e as crianças criaram grandes castelos. Suas construções apresentaram riqueza de detalhes e os contextos se tornaram repletos de faz de conta.

Quanta concentração! E o tempo? Muito tempo para criar e se divertir! – cilindros, cubos, pontes, torres, formas arredondadas, pontas, cantos. Muitos momentos de montar! Olho para as interações, e para a diversidade... Imagens, blocos variados, miniaturas... Muita pesquisa e investigação! Nas imagens, podemos observar as construções de túneis e espaços em que os personagens da brincadeira entraram.

EM Jaguariaíva (NRE BV) – 2018

O que dizer do cenário montado por Ruan e Arthur? [...] Ruan me diz:

– Esse é o passarinho e o seu filhotinho que acabou de nascer!

EM Jaguariaíva (NRE BV) – 2018

A construção era elaborada... Com um grande espaço coberto (uma ampliação das crianças no que diz respeito às construções), o pássaro e seu filhote feitos de massa de modelar, além de pedras e folhas (aqueles elementos que as crianças precisavam para incrementar sua brincadeira).

O que dizer mais? Das relações, é claro! Ruan e Arthur, os protagonistas deste momento revelaram toda sua amorosidade, ao colocar o pássaro e seu filhote num local seguro e protegido... como os adultos fazem com os seus... A estética era visível... Na escolha das peças de madeira e dos elementos da natureza ao compor a brincadeira e, para além, preciso afirmar a importância de dar tempo às crianças, oportunizando várias aproximações com esses materiais para que a experiência de aprender das crianças aconteça.

EM Jaguariaíva (NRE BV) – 2018

Novas possibilidades de construções, novos materiais, novos testes, novas hipóteses, parceria com os colegas... E, no fim, carrinhos para brincar! Através de conversas e pesquisas, além de seus saberes até aqui construídos, os pequenos fizeram carrinhos de madeira para brincar em outros espaços da escola, pois previram inclusive maneiras de puxar os carrinhos usando barbante. Referências de torres estavam presentes e os cercados continuaram aparecendo. Importante destacar que, durante todo o percurso, as crianças eram convidadas a contar sobre as construções que estavam realizando, revelando seus saberes e compartilhando com os colegas suas descobertas.

EM Jaguariaíva (NRE BV) – 2018

As trocas constituíam respostas às dúvidas ou hipóteses delas e a diversidade de ideias sempre foi um ponto positivo para que ampliassem seus saberes. Também realizamos muitos registros escritos, criamos listas de materiais e desenhos para planejar as construções!

(Professora Ana Cristina Caldas)

Nesse processo, somos lembrados da importância da observação do cotidiano, do registro, da organização de tempos, espaços e materiais, das relações e da ampliação de possibilidades, para as crianças construírem cada vez mais cenários (castelos, casas, pontes, pistas e fortalezas, entre outros), realizarem projetos, fazerem pesquisas, levantarem hipóteses e desenvolverem suas aprendizagens.

Observamos no relato da professora que a turma se interessava muito por propostas de construções e ela alimentou esse percurso de forma intencional e acolhedora, revelando considerar a potência das crianças. Observamos também que, no dia a dia, ela valoriza curiosidades, desejos, dúvidas, emoções, necessidades e interesses das crianças e, a partir disso, oferece novas oportunidades.

Paralelamente, por seu percurso de desenvolvimento profissional, observamos que reconhece e valoriza algumas propostas como estruturantes para o processo de aprendizagem das crianças, quando afirma que considera relevante para sua turma as "construções, boas leituras, desenho e modelagem, entre outras".

A partir de registros e interpretações que materializam os processos vivenciados pela turma, os percursos das crianças e a autoria profissional da docente, identificamos possibilidades para pensar e fazer o cotidiano, o qual construímos na prática e em um processo constante de reflexão.

Como afirmam Machado e Barbosa (2018), "o modo como o professor se coloca em escuta vai além de ouvir as crianças, suas vozes e palavras, diz respeito ao modo como ele se compromete com elas nas interações cotidianas", precisamos estar atentos e disponíveis para escutar o que nos foi falado, assim como compreender o que não nos falaram. Dessa maneira, aprimorar nosso olhar e nossa escuta permitirá fazermos uma leitura do que acontece em nosso grupo, bem como refletirmos, entendermos e conhecermos melhor os sujeitos envolvidos, contribuindo para novas ações, para o planejar e o replanejar.

Ao dialogar com essas reflexões, compreendemos que:

> "Conhecer as preferências das crianças, a forma delas participarem nas atividades, seus parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de tarefas, suas narrativas, pode ajudar o professor a reorganizar as atividades de modo mais adequado ao alcance dos propósitos infantis e das aprendizagens coletivamente trabalhadas." (BRASIL, 2009c).

As **narrativas** revelam a percepção docente, tecida por meio de registros, pensamentos, leituras e reflexões, apresentando as ações do professor, dos bebês e das crianças. Por meio delas, percebemos o interesse de bebês e crianças, o que fazem, pensam, constroem, arquitetam e projetam, bem como o compromisso com a intencionalidade pedagógica que marca o cotidiano vivido na Educação Infantil.

A partir da intencionalidade pedagógica o professor constitui-se profissional da educação, com a responsabilidade de articular as experiências e os saberes de bebês e crianças com o conhecimento social, histórico e culturalmente construído. Isso significa que a **intenção** está em todas as **ações**, desde o momento em que recebemos bebês e crianças na unidade educativa (encontros) até o momento da saída (despedidas). Nesse processo, a possibilidade de ir embora deve estar relacionada com o "desejo de voltar", em um movimento que demonstra como foi interessante e agradável o dia vivido na instituição.

A intencionalidade pedagógica nos fazeres docentes requer o rompimento com uma postura adultocêntrica, na qual não ocorre interlocução com as necessidades e os interesses dos bebês e das crianças e as possibilidades dos contextos. A intencionalidade do adulto reflete as escolhas pensadas para e com os bebês e as crianças, sendo

revelada no momento do planejamento, o qual é permeado pela observação e escuta das manifestações infantis e pelas inúmeras ações que ocorrem no cotidiano, tais como:

- Ações de cuidar/educar.
- Ações de criação de contextos a partir de espaços, tempos, materiais e agrupamentos.
- Ações de organização dos agrupamentos reconhecendo e valorizando a importância da integração com diferentes faixas etárias.
- Ações de transformação dos espaços físicos em ambientes de relações, aprendizagem e desenvolvimento.
- Ações que possibilitam a expressão de bebês e crianças por meio de múltiplas linguagens.

Todo professor, a partir de sua formação acadêmica, experiência docente e repertório cultural, cria contextos e propostas para que bebês e crianças vivam suas próprias experiências e construam suas narrativas, enquanto a participação do adulto se revela na escuta, no olhar atento e no acolhimento do que fazem, sentem, pensam e inventam. Segundo Coutinho (2013), as crianças protagonizam "à medida que têm a possibilidade de participação por via da sua escuta, observação, da estruturação de tempos, espaço e propostas que considerem suas singularidades".

Fundante nesse processo é:
"chegar perto das crianças por meio de uma escuta empática que, reconhecendo sua alteridade, busca respeitá-la pelo que ela é, pensa e quer nos dizer através de uma multiplicidade de linguagens expressivas, simbólicas, lúdicas, cognitivas, imaginativas e relacionais." (VALIATI, 2012).

A articulação entre professores, bebês e crianças ancora-se em alguns princípios gerais, para que todos tenham vez e voz ao participarem nas ações do cotidiano. Assim, são pilares para a construção de uma **participação protagônica**: a concepção de bebês e crianças potentes, ambos no centro do planejamento curricular, o acolhimento como algo intrínseco à ação docente, o conhecimento da especificidade do trabalho na Educação Infantil e os registros do professor como elemento importante da documentação pedagógica.

Logo, o desafio pedagógico centra-se no convite aos professores para, em conjunto com a equipe gestora, revisitarem suas práticas pedagógicas, legitimando os fazeres dos bebês e das crianças, em um movimento de participação que reconhece e valoriza seus interesses, suas manifestações, suas escolhas, suas potencialidades e suas vozes. A postura de participação com bebês e crianças pressupõe "teorizar sobre o nosso cotidiano, pensar sobre os tempos e espaços da fala, da escuta, das relações" (COUTINHO, 2013).

Desenvolvimento profissional

O professor, ao longo de sua carreira, participa ativamente da construção de sua profissão, pois **produz saberes e conhecimentos** que vão além daqueles adquiridos na formação inicial. A formação profissional docente não começa quando decidimos "ser professor", muito menos se encerra na prática educativa, está diretamente ligada à própria história de vida do sujeito, pois seu percurso de vida também é formador e constitui um elemento importante para a trajetória profissional.

Como os saberes docentes não são provenientes somente da formação inicial e continuada, buscamos processos mais amplos de desenvolvimento profissional, compreendendo o professor como um sujeito ativo e considerando seus conhecimentos prévios, bem como reconhecendo e valorizando os aspectos afetivos e relacionais.

O professor constrói e reconstrói o seu saber-fazer na experiência, por isso refletimos constantemente sobre nossas ações, tecendo ideias, analisando criticamente e avaliando as situações do cotidiano, o que impulsiona um docente pesquisador para investigar as teorias que fundamentam as práticas pedagógicas.

> "O desenvolvimento profissional compõe-se como um corolário de saberes que vão se constituindo ao longo da vida profissional e se ampliando, na medida em que o exercício da profissão requisita novas ações, atitudes, resoluções e, consequentemente, a elaboração de conhecimentos que respondam às demandas vivenciadas pelo sujeito em questão. Compete ao desenvolvimento profissional a relação com a formação inicial, os saberes adquiridos na prática laboral e a formação continuada." (CURITIBA, 2018a).

Nessa perspectiva, a profissionalidade docente na Educação Infantil pressupõe curiosidade e estudo de diferentes conhecimentos: tecnologia, arte, natureza, ciência e cultura, entre outros; – um conjunto de saberes que são compartilhados com bebês e crianças, a partir de situações reais e significativas.

Cuidar/educar bebês e crianças é de grande complexidade, pois compreende o processo de humanização e se constrói no compartilhamento entre os sujeitos envolvidos na coletividade. Interagir, trocar, discutir, ampliar e compartilhar ideias e decisões favorecem a conexão entre os profissionais e a construção de um grupo cooperativo, autônomo e integrado ao cotidiano vivido por todos.

A especificidade da Educação Infantil requer uma pedagogia comprometida com a infância, reconhecendo e valorizando as culturas infantis na articulação do cotidiano vivido com os saberes produzidos pela humanidade. Logo, no percurso do desenvolvimento profissional docente, o pedagogo formador é imprescindível, pois atua na articulação e no favorecimento de contextos de pesquisas, ampliação cultural, trocas e reflexões entre os sujeitos.

Algumas ações são essenciais para atuação do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico: a observação das especificidades da Educação Infantil; o acompanhamento

do planejamento dos professores; a participação em diferentes momentos e propostas (nas salas de referência, nos demais espaços da unidade educativa, internos e externos, e em locais para além dos muros); o estabelecimento de parceria com as famílias. Essas ações, entre outras, possibilitam fortalecimento das relações e ressaltam o pedagogo como corresponsável pelas aprendizagens e pelo desenvolvimento dos bebês e das crianças, bem como pelas práticas oportunizadas e vividas na instituição.

O pedagogo, a partir desse olhar cuidadoso, reflexivo e coletivo, busca por formações que qualificam a prática docente, sendo também um pesquisador atento às singularidades do grupo reveladas na documentação pedagógica. Assim, observando o grupo de professores, acompanhando os processos e respeitando a trajetória, os saberes e as necessidades formativas de cada um, o pedagogo assume sua responsabilidade pelo movimento dialógico de cumplicidade frente ao desenvolvimento profissional de todos.

Em parceria, diretores e pedagogos incentivam os professores à participação em formações internas e externas proporcionadas pela Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, promovendo a troca de saberes e a articulação entre os profissionais da unidade educativa, na busca constante do crescimento pessoal, cultural e profissional de todos os sujeitos e na compreensão da importância de qualificar a ação docente na Educação Infantil.

EM SÍNTESE

Cada palavra expressa neste documento carrega, primordialmente, a preocupação com os sujeitos: com os bebês e as crianças que vivem suas infâncias no cotidiano das unidades educacionais, com os profissionais que atuam na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e com a comunidade educativa – pertencente, participativa e singular.

Acreditamos que a Educação Infantil promove contextos transformadores, construídos por meio de diálogo, respeito e acolhimento das diversas culturas e saberes, de expectativas e sonhos. As instituições são lugares de encontros, construídos e reconstruídos por todos os sujeitos que nelas deixam suas marcas.

Na perspectiva de uma cidade educadora, este currículo contribui para a construção de nossa identidade e história. Uma história resultante de uma longa trajetória, construída por muitos atores, por muitas mãos, por múltiplos saberes que se ressignificam no espaço e no tempo, na medida em que olhamos para as infâncias e suas singularidades.

O Currículo da Educação Infantil de Curitiba nos conecta ao compromisso de assegurar os direitos dos bebês e das crianças. Nosso desafio é observar, refletir, analisar e interpretar a práxis construída no interior de cada Centro Municipal de Educação Infantil, Centro de Educação Infantil contratado e Escola Municipal com oferta de Educação Infantil, promovendo, ampliando e fortalecendo a qualidade da educação pública deste município.

REFERÊNCIAS

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Direção de Liliana Sulzbach. Gênero: Documentário. Duração: 26min. Ano: 2000. Formato: 16mm. Brasil, RS. Colorido.

ARAUJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.3, n.4, p.253-266, jan./jun. 2009.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

AUGUSTO, S. A experiência de aprender na Educação Infantil. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. **Salto para o futuro**, Ano XXIII, Boletim 9, jun. 2013.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: **Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

BAPTISTA, M. C. **As linguagens na BNCC e nos currículos locais**. Ciclo de Palestras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Curitiba, 2019.

BARBOSA, M. C. S. **A Construção do Currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Ciclo de Palestras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Curitiba, 2019.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013.

BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, v.30, n.100, p.45-70, set./dez. 2017.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BONAS, Meritxzll. A arte do pintor de paisagens: algumas reflexões em torno da documentação. In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Rangel; Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), 06 mar. 2018.

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

BRASIL. Decreto Federal n.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2009e.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010a.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.741, de 01 de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 out. 2003b.

BRASIL. Lei Federal n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Federal n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008b.

BRASIL. Lei Federal n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n.º 10.880, de 9 de junho de 2004, n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e n.º 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n.º 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n.º 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009a.

BRASIL. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999b.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal n.º 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 set. 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 11, de 07 de julho de 2010 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2010b.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2009c.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 14, de 06 de junho de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jun. 2012c.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 03, de 10 de março de 2004 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 19 maio 2004a.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 08, de 08 de março de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Analisa o Projeto de Lei n.º 3.153/2012, de emenda à Lei Federal n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2012a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial, jan. 2008a.

BRASIL. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009f.

BRASIL. Resolução CNE/ CEB n.º 07, de 14 de dezembro de 2010 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010c.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 05, de 17 de dezembro de 2009 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009d.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 01, de 7 de abril de 1999 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001 (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 17 de junho de 2004 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 2004b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 01, de 30 de maio de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno). Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02, de 15 de junho de 2012 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno). Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012d.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 02, de 22 de dezembro de 2017 (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno). Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRASIL. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Educação Básica, ago. 2009b.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília : MEC, SEB, 2009.

CONGRESSO DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS DA REGIÃO SUL – COPENE SUL, 2.º, 2015, Curitiba. **Saberes Negros do Sul do Brasil**; **Pensamento Afro-Brasileiro**; **Pensamento Africano e da Diáspora**.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 1.º, 1990, Barcelona. ***The Educating City for Children and Youth*** – A cidade educadora para crianças e jovens.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS, 3.º, 1994, Bolonha. ***The Multiculturalism. Getting to Know Ourselves and Recognizing Each Other: For a New Geography of Identities*** – O multiculturalismo. Conhecendo-se e reconhecendo-se: para uma nova geografia de identidades.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, 1990; Bolonha, 1994.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p.31-50.

CORSARO, W. A. ***The sociology of childhood***. Califórnia: Pine Forge Press, 2005.

CORSINO, P. (org.). **Educação infantil**: cotidianos e políticas. Campinas: Autores Associados, 2009.

COTRIM, G. S. et al. Espaços urbanos para (e das) brincadeiras: Um estudo exploratório na cidade de Salvador (BA). **Psicologia**: Teoria e prática, Brasília: UNB, v.11, n.1, 2009, p.50-61.

COUTINHO, A. M. S. **As relações que se estabelecem no cotidiano da Educação Infantil e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento**. Ciclo de Palestras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Curitiba, 2019.

COUTINHO, A. M.S. Ação social e participação no contexto da creche. **Educativa**, Goiânia, v.16, n.2, p.217-228, jul./dez. 2013.

CURITIBA. **Processos de Transição das Crianças da Educação Infantil**: práticas e reflexões. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2016.

CURITIBA. **Protocolo da Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado**. Curitiba: Secretaria Municipal da Educação, Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, 2018b.

CURITIBA. **Sinais de Alerta**: a educação e o cuidado permanente das crianças. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação, Superintendência de Gestão Educacional, Departamento de Educação Infantil, 2017b.

CURITIBA. **Transformando Realidades**. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação; Superintendência de Gestão Educacional; Coordenadoria de Equidade, Família e Rede de Proteção, 2017a.

CURITIBA. **Veredas Formativas.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Secretaria Municipal da Educação; Superintendência de Gestão Educacional, 2018a.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. São Paulo: Penso, 2016.

FALK, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Trad. MELLO, S. A. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

FARIA, A. L. G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**:

Dialogando com o Passado e Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.276-292.

FARIA, V.; SALLES, F. **Currículo na educação infantil**: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar**, Curitiba, n.36, p.21-38, 2010.

FINCO, D.; BARBOSA, M.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. (org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

FOCHI, P. S. **A BNCC e a docência na Educação Infantil**. Ciclo de Palestras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Curitiba, 2019b.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. 2019. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2019a.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, D. N.; FERRAZ, W. (orgs.). **Parafernálias II**: Currículo, cadê a poesia? Porto Alegre: Indpein, 2014, p.98-111.

FOCHI, P. S.; PIVA, L. F.; FOCESI, L. V. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: o caso de uma escola participante do OBECI. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v.2, n.2, p.165-177, jul./dez. 2016.

FORMOSINHO, J. Estudando a práxis educativa: o contributo da investigação praxeológica. **Revista Sensos**, v.1, n.1, p.15-38, 2016.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto de comunidade**: crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. A experiência de San Miniato. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

GALARDINI, A. L., IOZZELLI, S. Dar visibilidade aos conhecimentos e aos itinerários de experiência das crianças nas instituições para a pequena infância In: MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Documentação Pedagógica**: teoria e prática**.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03 (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.39-62.

GOULART, C.; MATA, A. S. da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. In: **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. p.45-76.

HAMMARBERG, T. *The UN Convention on the rights of the child – and how to make it work*. ***Human Rights Quarterly***, n.º 12:97. 1990.

HOLM, A. M. **Baby-Art**: os primeiros passos com a arte. São Paulo: MAM, 2007.

HORN, M. da G.; FOCHI, P. S. A organização do trabalho pedagógico na educação infantil. In: **VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes** – Normal em Nível Médio. Foz do Iguaçu, 2012.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. ***La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*.** Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]. **Panorama das Cidades**: Curitiba. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/curitiba/panorama>. Acesso em: 24/03/2020.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Bairro Novo. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Boa Vista. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Boqueirão. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Cajuru. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional CIC. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Matriz. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Pinheirinho. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Portão. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Santa Felicidade. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Diagnóstico Regional 2017**: Regional Tatuquara. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba, 2017. Relatório Técnico.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Administrações Regionais**. Curitiba: IPPUC, Agosto/2018. Mapa.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Área Verde de Lazer**. Curitiba: IPPUC, Agosto/2018. Mapa.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Cinema**. Curitiba: IPPUC, Agosto/2018. Mapa.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Museu**. Curitiba: IPPUC, Agosto/2018. Mapa.

IPPUC [Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba]. **Teatro**. Curitiba: IPPUC, Agosto/2018. Mapa.

KALLÓ, E.; BALOG, G. **As origens do brincar livre**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

LIMA, A. B. de; PRADO, J. C. do; SHIMAMOTO, S. V. de M. Políticas e gestão da educação: sob a lógica gerencial e compartilhada. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso**

Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011. Cadernos ANPAE. São Paulo: Anpae, 2011. v.1. p.1-15.

MACEDO, L. de; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, N. S.; BARBOSA, M. C. Redimensionando a formação de professores e o fazer docente a partir da pedagogia da escuta. **Unisul**, Tubarão, v.12, n.21, p.135-153, jan./jun. 2018.

MALAFAIA, R.; UMBUZEIRO, A. Da escuta das crianças à intencionalidade do planejamento na educação infantil. In: **Registros na educação infantil**: Pesquisa e prática pedagógica [livro eletrônico] / Luciana Esmeralda Ostetto (org.). Campinas: Papirus, 2018.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAM, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. BATISTA, Dayse. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALAGUZZI, Loris. *Commentari: per um codice di lettura della mostra.* In: Comune di Reggio Emilia. ***L'occhio se salta il muro****: narrativa del possibile. Proposte di bambini delle scuole comunali dell' infanzia di Reggio Emilia.* Regio Emilia: Comune di Reggio Emilia, 1984.

MANTAGUTE, E. I. I. **Educar a infância**: estudo sobre as primeiras creches públicas da rede municipal de educação de Curitiba (1977-1986). 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2009.

MARIN, L.; WOLF, C. R. A criança como centro da ação gestora: desafios na Educação Infantil. In: OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil**: Pesquisa e prática pedagógica**.** Campinas: Papirus, 2017.

MELLO, S. A.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

MONTEIRO, S. M. Escrita espontânea. In: **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores**. CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG (Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>. Acesso em: 14/08/2019.

MÜLLER, F. Infância e cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.37, n.1, p.295-318, jan./abr. 2012.

O QUE SÃO OS OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA ONU?. Produção: ONU [Organização das Nações Unidas]. Tradução e Legendas: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). Duração: 210min. Ano: 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCBLdmg9Tn_-elWqAP3MAdog>. Acesso em: 06/08/2019.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011. v.1.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o Passado e Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p.13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, Brasília, v.30, n.100, p.115-130, set./dez. 2017.

OLMOS, A. Empatia: algumas reflexões. In: **A importância da empatia na educação**. Programa Escolas Transformadoras, Ashoka, 2016.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

ONU [Organização das Nações Unidas]. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tradução: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. T. V. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar, educar e brincar, uma única ação**.** Coordenação Baroukh, Josca Ailine, 2013.

OSTETTO, L. E. (org.) **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, L. E. **Registros na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2017.

PANDINI-SIMIANO, L.; BARBOSA, M. C. S.; SILVA, C. M. Marcas de uma pedagogia tecida nas relações: documentação pedagógica como narrativa da experiência educativa na creche. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.19, n.40, p.200-217, maio/ago. 2018.

PANIAGUA, G.; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINAZZA, M. A.; FOCHI, P. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.19, n.40, p.184-199, maio/ago. 2018.

PROJETO OCUPAÇÃO. **Ocupação Lydia Hortélio**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RONCA, A. C. C. A qualidade da Educação: políticas públicas e equidade. RONCA, A. C. C.; ALVES, L. R. (Orgs.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: educar para a equidade. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

SAMBRANO, T. M. (Con)vivendo com crianças e suas famílias: desafios para o educador? In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SARMENTO, M. J. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Imprópria. Política e pensamento crítico**. UNIPOP, n.2, p.45-49, 2012.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, São Paulo, v.26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**. Porto Alegre, v.41, n.2, p.232-240. maio/ago. 2018.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**. Porto, Portugal, n.25, 2007.

SILLAS, S.; DEDECEK, I. (et al.) **Pesquisar no cotidiano**: uma experiência com crianças pequenas. Curitiba: Escola Parlenda, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, N. F. Os Direitos das Crianças nas encruzilhadas da Protecção e da Participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v.7, n.12, p.8-18, jul./dez. 2005.

SOUZA, A. R. Explorando e Construindo um Conceito de Gestão Escolar Democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.03, p.123-140, dez. 2009.

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: **Anais do I Seminário Nacional – Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

TONUCCI, F. **40 anos com olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TUMA, M. M. P.; SOARES, M. L. A. Topologia e o ensino de mapas: avaliação da caminhada. In: ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (orgs.). **Múltiplas Geografias**: ensino – pesquisa – reflexão. São Paulo: Humanidades, 2004. p.39-57.

VALIATI, M. E. Tudo começa com as crianças. **Revista Pátio**, Educação Infantil, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

VASCONCELOS, T. de. Criança do lugar e lugar da criança. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 29.º, 2009, Caxambu**. Educação, Cultura e Conhecimento na**

Contemporaneidade: Desafios e Compromissos. ANPED [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Grupo de Trabalho, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZAIA, L. L. **A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem**. 1996. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 1996.

FICHA TÉCNICA

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONSULTORIA
Maria Carmen Silveira Barbosa

COMISSÃO DE ESCRITA
Adriana do Rocio Collodel Lacerda
Alessandra Giacomiti
Aline Roberta Weber Moreira da Silva
Ana Caroline Nichele da Rocha
Ana Dombrowski Fukaya
Andrea Cássia Velho
Arleandra Cristina Talin do Amaral
Carmen de Navarro e Henriques
Danielle Bonamin Flores
Eliane Regina Titon
Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute
Inês Chezanoski
Kelen Patrícia Collarino
Kelly Ester Lopes
Ligiane Marcelino
Luciane Krul
Luiza Batista
Marcia Cristina Vitorino do Rosário
Márcia Rodrigues Fernandes
Mariângela Brunetti
Monica Boscardin Schuhli
Nilza dos Anjos Ferreira
Paola Jaqueline da Silva
Renan Henrique Machado
Sabine Illenseer
Suzana Andreia Galeazzi
Thaís Regina de Carvalho
Vanessa Pacheco dos Santos
Viviane Furlan Fiori

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Kelen Patrícia Collarino

Assistência do Departamento de Educação Infantil
Daniela Conti de Córdoba Kuklinski
Janile Daniele Spitzner
Marlusa Cristine dos Santos
Viviane Furlan Fiori

Gerência de Currículo
Ligiane Marcelino

Equipe da Gerência de Currículo
Ciomara Amorelli Viriato da Silva
Joélma de Souza Arbigaus
Luciane Krul Laurindo
Marise Jeudy Moura de Abreu
Patrícia de Fátima Souto
Sabine Illenseer
Silvana Regina Cordeiro Cruz

Gerência de Gestão
Kelly Ester Lopes

Equipe da Gerência de Gestão
Sonia de Fátima Nadur
Suzi Rosa Nogueira de Souza Neves

Gerência de Organização do Trabalho Pedagógico
Danielle Bonamin Flores

Equipe da Gerência de Organização do Trabalho Pedagógico
Ana Carolina Martins Azevedo
Ana Paula Schmitcka Fernandes
Cinira Francisca Alves de Bastos
Dalva Rodrigues dos Santos
Evelise Zirhut
Gesiane do Rocio Fontoura
Inês Chezanoski
Leda Maria dos Santos Samila
Renan Henrique Machado

Gerência dos Centros Municipais de Educação Infantil Contratados
Mariângela Brunetti

Equipe da Gerência dos Centros Municipais de Educação Infantil Contratados
Adriana Galvão Patriota Jonsson
Alvaro Ismael Martins
Ana Paula Barroso
Carmen de Navarro e Henriques
Elton Roberto Vapechowski
Gabriel Marinho dos Santos
Janete Roling Spadari
Kathia Leal Cicarelli Neiva Vieira
Tatiane Niederheitmann Latoski

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
João Batista dos Reis

Gerência de Apoio Gráfico
Ana Paula Morva

Capa, layout e projeto gráfico
Ana Cláudia Proença

Diagramação
Ana Cláudia Proença
Patrick J. Buchner
Otávio Henrique

Curitiba
Cidade Educadora

Veredas Formativas