

..... Organização .....  
da Ação Pedagógica

Educação  
**INFANTIL**

DOCUMENTO ORIENTADOR

**Caderno 2**

Rede Municipal de Ensino

Novo Hamburgo

2020

# **Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo**

Secretaria de Educação (SMED)

Rua Guia Lopes, 4201 – 4º andar

Canudos – Novo Hamburgo

## **Ficha Técnica**

**Coordenação geral:** Maristela Ferrari Ruy Guasselli e Neide Beatriz Rodrigues Vargas

**Título:** Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil / Documento Orientador / Caderno 2 / Rede Municipal de Ensino Novo Hamburgo

**Organização e redação:** Luciane Varisco Focesi, Gilmara de Campos Goulart, Letícia Caroline da Silva Streit, Luciane Frosi Piva e Regina Gabriela Gomes

**Colaboração técnica:** Adriane Luisa Brevia, Ana Lucia Orengo Guiel, Carlos Batista Bach, Cristiane dos Passos Fernandes, Cristiane Mendes da Silva, Daniela Vieira Costa Menezes, Gabriela Liliana Georg, Jucimara Teixeira da Luz Guimarães, Mara Rubia Frozza Felix da Silva, Marion Fernanda Sperb Schutz Staudt, Flaviane Oliveira Scheffel, Tânia Simara Donaduzzi, Simone Hack da Silva Koch, Silvia Gilmara Koller, Xênia Leticia Aguiar de Souza, Suellen Peres Abreu, Gabriel da Silva Pereira, Vanessa Rafaela Trierweiler Cargnin, Carla Andrea Stoffel, Juliana Schenckel, Daniel Vargas Zanotta, Dionisio Felipe Hatzenberger, Joseane Matias, Marlete Mayer, Helena Venites Sardagna

**Leitura Crítica:** Paulo Fochi

**Revisão:** Joseane Matias

**Projeto Gráfico e diagramação:** Tatiane Vasconcellos

**Coordenação de produção:** Bruna Provenzano

**Imagens:** Alcione Machado Julio, Cristiane Hauschild dos Santos, Estefani Colvero Bairros, Karley Gonçalves, Maricia Missio, Marina Santos da Silva, Simeia Pinto Fernandes Goularte e Viviane de Oliveira Cardoso

**Crianças nas imagens:** Benjamin Lima, Bernardo Carvalho, Daniel Adams Boava, Davi Lorenzo de Moraes, Eduardo Delgado Seferin, Henzo Ziebell, Isabella Oliveira da Silva, Maria Clara Monteiro Goes, Maria Olivia Klaser da Silva, Matheus Moraes Flores, Nathália Pietra Monteiro, Rafael Genehr Vargas, Valentina Oliveira e Yuri Garcia Moraes

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
INTRODUÇÃO .....	7
1 EDUCAÇÃO BÁSICA .....	9
1.1 Etapa da Educação Infantil.....	9
2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE QUE ESCUTA AS CRIANÇAS .....	12
3 CONCEITOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE.....	18
3.1 A criança.....	18
3.1.1 A criança e a relação com a natureza.....	18
3.2 O professor.....	18
3.2.1 O professor pesquisador.....	19
3.3 O currículo.....	19
3.3.1 Interações.....	20
3.3.2 Brincadeira.....	20
3.3.3 Campos de experiências.....	21
3.4 Os Organizadores da Ação Pedagógica.....	21
4 A VIDA COTIDIANA COMO FIO CONDUTOR.....	24
4.1 O que entendemos por vida cotidiana.....	24
4.2 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para organizar a vida cotidiana.....	24
4.3 Planejamento de contexto: pensar a vida cotidiana.....	25
4.3.1 Espaço.....	26
4.3.2 Materiais.....	30
4.3.3 Tempo.....	32
4.3.4 Atividades de Atenção Pessoal.....	33
4.3.5 Microtransições.....	38
4.4 O acolhimento.....	40
5 ARTICULAR OS SABERES E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM O PATRIMÔNIO QUE A HUMANIDADE SISTEMATIZOU.....	45
5.1 A escolha por investigar como processo de construção de aprendizagem.....	46
5.1.1 O modo como os bebês investigam.....	46

5.1.2 O modo como as crianças bem pequenas e pequenas investigam.....	47
5.1.3 O modo como o professor investiga.....	50
5.2 Planejar sessões.....	51
5.2.1 Campos de experiências como um caminho para as jornadas de aprendizagem partilhadas entre professores e crianças.....	53
6 TORNAR VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS.....	56
6.1 Mini-histórias.....	57
6.2 A avaliação <i>da</i> e <i>na</i> Educação Infantil.....	58
7 INTERLOCUÇÃO DE DIFERENTES OLHARES.....	62
7.1 Contextos familiares e de participação.....	62
7.2 Gestão democrática.....	64
7.3 Educação Infantil como espaço de convivência.....	66
8 CONVITE PARA SEGUIR ACOLHENDO E ESCUTANDO AS CRIANÇAS.....	70
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICES.....	76
Apêndice A - A Cultura Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo .....	76
Apêndice B - Proposta de composição do pátio para as escolas de Educação Infantil.....	84
Apêndice C: Vamos passear na floresta! Experiências de encontro com a natureza para a Educação Infantil.....	86
Apêndice D: Acolhimento e continuidades no percurso educativo.....	89
Apêndice E: A pesquisa na Educação Infantil: os processos heurísticos e a investigação.....	96
Apêndice F: Bebês em movimento.....	100
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC/RCG.....	104

# APRESENTAÇÃO

Este caderno faz parte de uma coleção de três volumes. O Caderno 1 Fundamentos e Concepções da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH) é o documento orientador das práticas curriculares. Este Caderno 2 trata da Organização da Ação Pedagógica da Educação Infantil. O Caderno 3 aborda a Organização da Ação Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, bem como da Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se do resultado de uma construção coletiva, pautada em estudos, discussões e fundamentações a partir da legislação vigente, de diretrizes nacionais, estaduais e municipais, partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), da proposta de gestão da educação municipal e dos projetos pedagógicos das escolas.

Os eixos que compõem o Caderno 2 estão organizados em oito capítulos, que abordam a Educação Infantil em suas diferentes dimensões, partindo da compreensão dessa etapa da educação, no contexto da Educação Básica, perpassando por um recorte histórico, enfatizando a escuta da criança relacionada à prática pedagógica. O estudo presente no caderno também ressalta os conceitos orientadores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH).

Na sequência, as orientações contemplam os aspectos relacionados à vida cotidiana como fio condutor da prática, propondo articular os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio que a humanidade sistematizou. Nesse eixo, acentua a investigação como prática pedagógica, compreendendo o ensino e a aprendizagem compartilhados, na perspectiva dos campos de experiências, no intuito de tornar visíveis as aprendizagens das crianças.

As discussões perpassam pelas relações pedagógicas que constroem diferentes olhares, para além do espaço escolar, envolvendo contextos familiares e instâncias de participação da comunidade. O caderno encerra os eixos estruturantes do texto apresentando uma seção que convida os leitores e interlocutores da RME-NH para seguirem acolhendo e escutando as crianças.

Por fim, é mister ressaltar que esse Caderno é fruto do esforço coletivo de diferentes atores que assumiram a responsabilidade de construir um documento que retratasse realidades, princípios, orientações e saberes, abrindo possibilidade para seguir construindo novos percursos, valorizando saberes, tempos e espaços de cada escola do contexto da Rede Municipal.

Os cadernos 1, 2 e 3 estão disponíveis no site da SMED no endereço [novohamburgo.rs.gov.br/smed](http://novohamburgo.rs.gov.br/smed).

**Secretaria Municipal de Educação/2020**



# INTRODUÇÃO

A produção deste documento torna visível a trajetória de uma Rede que investe no aprofundamento e no aprimoramento de concepções de escola da infância, de currículo, de criança, de brincar, de desemparedar, de reposicionamento do professor, dentre outras, para avançar em práticas pedagógicas condizentes com esses princípios.

Nesse processo, buscou-se aporte legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), na Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), nos Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009), na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), especificamente no que diz respeito à etapa da Educação Infantil, e no Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), assim como apoio teórico em estudos sobre desenvolvimento infantil, pedagogia da infância, além de inspirações em experiências com propostas inovadoras e diferenciadas de Educação Infantil.

O percurso da Educação Infantil se constitui a partir de um olhar crítico e reflexivo sobre as concepções e as práticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas dessa Rede, instigando o desejo de qualificar a proposta pedagógica para a educação e o cuidado da primeira infância. Assim, a formação continuada dos profissionais, a partir de um movimento que toma a própria prática como objeto de reflexão e pesquisa, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo - SMED-NH, ou articulada pelas escolas, sustenta a construção e a qualificação permanente de uma proposta pedagógica de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH).

Diante desse contexto, este documento procura refletir e expressar a trajetória reflexiva sobre as concepções e as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil da RME-NH. Assim, está organizado em oito capítulos, em que textos e imagens buscam contextualizar e visibilizar as práticas vividas e almeçadas. Seu propósito é o de afirmar a identidade, a finalidade e a função da Educação Infantil, bem como registrar e dar visibilidade aos processos educativos desenvolvidos nessa etapa.

Vale destacar que o documento que aqui se apresenta foi construído através de um processo coletivo e participativo, de estudo e reflexão, com os profissionais de todas as escolas. Por isso, este documento também visa orientar e induzir práticas pedagógicas significativas, contextualizadas e de autoria de professores e crianças, tendo como princípio uma Rede que escuta e respeita suas crianças, em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.



# 1 EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) e reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) como espaço e tempo de assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

Os currículos da Educação Básica, nas etapas atendidas pela RME-NH, devem desenvolver competências e habilidades adequadas à realidade local, para a formação integral dos sujeitos, pois, conforme a BNCC,

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto [e idoso] – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Portanto, a Educação Básica constitui-se como “um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p. 7), através da organização de tempos e espaços escolares, de forma longitudinal. Para tanto, todas as suas etapas e modalidades devem buscar a contextualização dos conhecimentos expressos nos diferentes campos de experiências e componentes curriculares, ressignificando-os através de metodologias participativas e ativas que valorizem os saberes e as práticas cotidianas.

A organização dos campos de experiências e a interdisciplinaridade dos componentes curriculares exigem o protagonismo docente para a gestão do ensino e da aprendizagem de forma dinâmica, interativa e colaborativa, através de estratégias didático-metodológicas diversificadas, considerando os limites e as potencialidades dos sujeitos que compõem o coletivo.

Para atingir os objetivos apresentados para a Educação Básica, as escolas devem construir seus currículos, integrando a comunidade escolar no processo coletivo e participativo de elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, documento que retrata a identidade da escola e de seus sujeitos e expressa os fundamentos e concepções, os objetivos, as ações educativas e a metodologia, bem como as estratégias e procedimentos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças e dos estudantes, foco e objeto de todo o processo educativo.

## 1.1 Etapa da Educação Infantil

A identidade das creches e pré-escolas no Brasil, a partir do século XIX, insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcada por diferenciações em relação à classe social das crianças. Um novo paradigma do atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da

Criança, foi instituído em nosso país pelo Art. 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA de 1990. A Educação Infantil foi integrada à Educação Básica, a partir da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996).

Nesse novo ordenamento, a Educação Infantil, se configura como a primeira etapa da Educação Básica e passa a ser dividida e oferecida entre Creche, para crianças de zero a três anos, e Pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. O acesso à educação institucionalizada, nos três primeiros anos de vida, constitui-se como um direito das crianças, dever do Estado e opção das famílias. A partir da Lei Nº 12.796 (BRASIL, 2013a), a frequência torna-se obrigatória aos quatro e cinco anos de idade, sendo também um direito da criança. Com a instituição das DCNEI (BRASIL, 2009a), a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil, a finalidade dessa etapa passa a ser “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013). As DCNEI (BRASIL, 2009a) apontam para a necessidade da Educação Infantil assumir sua função social, política e pedagógica, ofertada em espaço educacional público ou privado, não doméstico, sustentado por uma proposta pedagógica construída de forma participativa com profissionais com habilitação para o magistério, ensino superior ou médio, respeitada a legislação vigente, assim como com a participação dos demais profissionais que atuam nas escolas, das crianças e da comunidade escolar.

O atendimento das faixas etárias e turmas de cada escola da RME-NH é definido conforme demanda da comunidade em que a escola se encontra e de acordo com o espaço físico disponível, obedecendo à legislação vigente e às orientações da mantenedora.

Às crianças em idade de creche (0 a 3 anos) é oferecido turno integral ou único e, às que se encontram em idade pré-escolar (4 e 5 anos), turno único. As turmas são organizadas agrupando-se as crianças por faixa etária, de acordo com a data corte de 31 de março do ano vigente, conforme o quadro abaixo:

	Organização Curricular	Faixa Etária (FE)
Educação Infantil	CRECHE (Bebês e crianças bem pequenas)	FE0: De 4 meses a 11 meses
		FE1: De 1 ano a 1 ano e 11 meses
		FE2: De 2 anos a 2 anos e 11 meses
		FE3: De 3 anos a 3 anos e 11 meses
	PRÉ-ESCOLA (Crianças pequenas)	FE4: De 4 anos a 4 anos e 11 meses
		FE5: De 5 anos a 5 anos e 11 meses

Delineado esse preâmbulo legal e estrutural, passaremos a tratar das orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil da RME-NH, a partir do estudo das DCNEI (2009), da BNCC (2017) e do RCG (2018) e da trajetória educacional desta rede.



## 2 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE QUE ESCUTA AS CRIANÇAS

A Educação Infantil da RME-NH vem, ano após ano, consolidando uma prática educativa cujo foco é a criança, ou seja, uma proposta que escuta e respeita os tempos das crianças e oferece a elas oportunidades de brincar, interagir, viver e investigar o mundo. A escuta, como uma ferramenta essencial para o professor perceber as necessidades das crianças, é mais do que uma técnica didática: precisa que quem ouve se coloque na pele do outro, crie uma sintonia com o outro e transforme seu modo de ver e de sentir para tentar captar o de seu interlocutor (STACCIOLI, 2013). Essa escuta, num contexto de escutas plurais, (RINALDI, 2014) requer tempo, observação, registro e reflexão para compreender e considerar os percursos educativos individuais, ter elementos e apoiar a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças.

Em consonância com os movimentos nacionais de atendimento à infância, inicialmente, o município de Novo Hamburgo ofereceu o atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches vinculadas à Saúde e à Assistência Social. Aproximadamente em 1981, foram criadas as primeiras turmas de Educação Infantil, na época denominadas jardins de infância, nas escolas de ensino fundamental.

Com a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), uma nova identidade de atendimento à infância foi se constituindo e, com isso, as creches passaram a integrar os sistemas de ensino e a compor, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Diante desse novo ordenamento legal, em 1999, o Decreto Municipal Nº 364 (NOVO HAMBURGO, 1999), em respeito à Resolução Nº 234 (RIO GRANDE DO SUL, 1998) do Conselho Estadual de Educação - CEED, alterou a designação de creches e pré-escolas, até então vinculadas à Secretaria de Saúde e Assistência Social (SEMSAS) para escolas de Educação Infantil, dando início ao processo de credenciamento destes estabelecimentos com base na Resolução Nº 246 (RIO GRANDE DO SUL, 1999), que fixava as normas para a oferta da Educação Infantil. A partir de 2005, Novo Hamburgo se tornou Sistema Municipal de Educação com a Lei Nº 1353 (NOVO HAMBURGO, 2005) e, com isso, novas normativas passaram a regulamentar o atendimento da Educação Infantil no município.

Com a ampliação constante do atendimento da Educação Infantil, através da construção de novas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEI, a RME-NH percebeu o grande desafio de avançar na qualificação de práticas pedagógicas que tivessem como princípio a escuta das crianças, que respeitassem os seus direitos e considerassem a brincadeira e as interações como eixos do currículo, assim como definem as DCNEI (2009).

Em 2019, a RME-NH é composta por 34 EMEI (que atendem turmas de creche e pré-escola) e 52 Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, das quais 47 escolas atendem turmas de pré-escola, totalizando 8090 crianças matriculadas na Educação Infantil na RME-NH atualmente<sup>1</sup>.

Na RME-NH, o direito de viver a infância e se desenvolver acontece ao possibilitar o encontro das crianças com as diferentes formas de conhecer e explicar o mundo, de

<sup>1</sup> Dados do Censo Escolar de 2019.

pensar, sentir e agir. Educar é também cuidar para que as crianças tenham oportunidades e sejam apoiadas nos seus percursos de aprender por meio da curiosidade, da descoberta, da brincadeira e das experiências com as múltiplas linguagens.

Buscamos a construção de uma pedagogia que atenda as especificidades dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas, a partir da escolha de um caminho que qualifique o processo educativo.

Integradas a essa trajetória, algumas escolas<sup>2</sup> da RME-NH passam a compor o Observatório da Cultura Infantil - OBECI, idealizado e coordenado pelo Prof. Dr. Paulo Fochi. Atualmente, além de escolas de outros municípios, três escolas públicas da RME-NH participam do OBECI, juntamente com três assessoras da SMED-NH. O OBECI nasceu de forma independente a instituições universitárias, com o objetivo de criar uma comunidade de profissionais da Educação Infantil que estivessem interessados em refletir sobre as dinâmicas do cotidiano e da formação dos professores das suas instituições, a partir da estratégia da documentação pedagógica (FOCHI, 2017; 2019a). As reflexões produzidas no OBECI, ao longo dos sete anos de sua existência, tem constituído um modo de pensar, fazer e narrar uma dada pedagogia da Educação Infantil nas escolas participantes que, a partir do acompanhamento da assessoria pedagógica da SMED-NH, tem se constituído como inspiração e referência às demais escolas da RME-NH.

Esse caminho vem se construindo com sustentação em propostas, protocolos e projetos de uma Rede de Ensino que está implicada em conhecer o modo como as crianças investigam e apreendem o mundo ao seu redor. Para tanto, convida as escolas, os professores, os diretores, os coordenadores pedagógicos, as crianças e as famílias a participarem desse movimento através das ações narradas ao longo deste texto.

A assessoria pedagógica da Educação Infantil da SMED-NH entende que é preciso avançar sobre a compreensão do sentido do brincar, não apenas como uma das marcas da infância, mas sim como uma linguagem essencial para o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem. Por isso, a necessidade de olhar para a brincadeira e compreender o papel do professor na qualificação das experiências vividas na escola foram a mola propulsora para organizar a formação continuada dos professores da Educação Infantil desde então. Dessa maneira, coordenada pela assessoria pedagógica da SMED-NH em parceria com o Instituto AvisaLá, os coordenadores pedagógicos das EMEI participaram do Formar em Rede, programa de formação em serviço que teve como pauta o brincar e que resultou na elaboração coletiva de um Projeto Institucional sobre o Brincar, com ações envolvendo a equipe escolar, as famílias, as crianças e a comunidade, com o objetivo de ampliar e qualificar as práticas pedagógicas com eixo na brincadeira e os tempos e espaços do brincar na escola. As DCNEI (2009), então recém homologadas, foram o documento de base para as reflexões realizadas em todos os encontros de formação continuada de professores da Educação Infantil, sustentando as discussões em torno do currículo e das propostas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas. Continuar aprofundando o conhecimento sobre a linguagem do brincar e o papel do adulto nas brincadeiras é um objetivo permanente da formação continuada dos profissionais e um tema de reflexão e diálogo com as famílias.

<sup>2</sup> Nesse percurso, participaram, temporariamente, do OBECI a EMEI Prof. Ernest Sarlet e a EMEF Sen. Salgado Fº. Atualmente, as escolas públicas que participam e que são da RME-NH são as EMEI Aldo Pohlmann, EMEI João de Barro e EMEI Joaninha.

Na sequência das formações sobre o Brincar, a Cultura Escrita foi uma temática de destaque. A partir de reflexões decorrentes desses encontros as escolas da RME-NH elaboraram Projetos Institucionais da Cultura Escrita na Educação Infantil. Com isso, a garantia do direito da criança à Cultura Escrita na Educação Infantil tornou-se essencial. Para nortear as diversas propostas desenvolvidas pelas escolas, a rede apoia-se no *Protocolo da Cultura Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo – RME-NH* (Apêndice A), documento construído com professores da Pré-Escola e Coordenadores Pedagógicos de EMEI e EMEF, ao longo das formações realizadas e revisado e atualizado pela Equipe da Educação Infantil da RME-NH e Coordenadores Pedagógicos de EMEI, servindo como referência para o planejamento do professor.

Na continuidade das reflexões na RME-NH, a Educação Infantil assumiu uma marca identitária, com as propostas de Criança e Natureza. A SMED-NH tem oferecido Laboratórios Teórico-Práticos de Educação Ambiental na Educação Infantil em espaços pedagógicos do município e nas escolas. Nesse processo, a concepção sobre a relação da criança com o brincar na natureza foi se aprofundando, com a compreensão de que fazer Educação Ambiental na Educação Infantil significa colocar a criança em contato com a natureza para que, a partir desta experiência, ela tenha a oportunidade de criar laços com todas as formas de vida, criando uma identidade afetiva com a natureza. Essa identidade afetiva é que, acreditamos, favorecerá o desenvolvimento do sujeito que opta por atitudes orientadas para a sustentabilidade do planeta. Junto a isso, o contato com a natureza foi e é viabilizado através da qualificação dos pátios escolares, sustentados pela *Proposta de composição do pátio para as escolas de Educação Infantil* (Apêndice B), da visitação de adultos e crianças aos espaços pedagógicos da cidade, da frequência a espaços públicos como praças, parques e jardins e em saídas de estudos. Nesse sentido, foi possível refletir sobre o tempo de permanência da criança no “lado de fora”, do desemparedamento das crianças - termo conceituado por Tiriba (2010) -, compreendendo que a sala não é o único lugar onde a aprendizagem acontece. Estar fora de sala significa alargar as possibilidades de conhecer e dialogar com o mundo, através da experiência vivida, ampliando as possibilidades, inclusive, para a investigação e as experiências.

Por tudo isso, além da qualificação dos espaços dos pátios das escolas, temos oportunizado às crianças momentos de viver a natureza em sua plenitude, beleza e mistérios, despertando seu encantamento, através de vivências no projeto *Vamos passear na floresta! Experiências de encontro com a natureza para a Educação Infantil* (Apêndice C) que ocorre no Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet - CEAES. A partir de 2018, o mesmo projeto também passou a acontecer no Parque Municipal Henrique Luís Roessler – o Parcão.

Outra marca desenvolvida nesses anos, em parceria com o Instituto Alana e o fotógrafo Joel Reichert, foi a *Mostra Fotográfica Criança e Natureza*,



Para ler o livro, acesse o  
QR Code acima.

*Criança é Natureza*, que circulou pelo município e no Seminário Criança e Natureza: Infâncias e Naturezas, em 2017, no Rio de Janeiro, assim como a publicação de práticas das EMEI no livro *Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*, lançado em São Paulo, em 2018, com relato de experiência da RME-NH e nas redes sociais, nas páginas do Facebook *Programa Criança e Natureza e Ser Criança é Natural*.

Com a proposta de ser uma rede que escuta as crianças, a RME-NH implementou o projeto: *Acolhimento e continuidades no percurso educativo* (Apêndice D), que traduz o olhar acolhedor para os processos de transição que as crianças vivem na Educação Infantil. Esse projeto ampliou o olhar para os processos de transição que as crianças vivem, seja de uma etapa para outra, seja de uma escola para outra, com ações específicas com foco no acolhimento e na escuta. A necessidade de criação de um projeto específico com esse fim veio à tona quando coordenadores pedagógicos perceberam a necessidade de haver maior articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como parte desse projeto, cada escola da RME-NH vem elaborando anualmente um Plano de Ação com objetivos e ações específicas para cada segmento: equipe diretiva, famílias, funcionários, professores e crianças/estudantes. Nele, são propostas ações para viabilizar o sucesso desse processo e oportunizar um espaço de socialização das expectativas, dúvidas, angústias e desejos causados pelos desafios diante dos processos de transição.

Outro aspecto basilar de nossa rede é a convicção na concepção de criança pesquisadora e interessada, que eleger os próprios desafios e investiga pelo prazer do processo e da descoberta. Por concebemos esses conceitos e para tornarmos visível como a pesquisa ocorre na Educação Infantil na RME-NH, em 2017, o projeto *A pesquisa na Educação Infantil: os processos heurísticos e a investigação* (Apêndice E) passou a integrar a Feira Municipal de Iniciação Científica e Tecnológica (FEMICTEC), pela organização de modalidades diferenciadas, de modo a atender às especificidades de cada faixa etária e enfatizar o quanto as crianças pesquisam. Desde a edição da FEMICTEC de 2017, o espaço intitulado *Processos Heurísticos dos bebês e crianças bem pequenas* constitui-se por salas em que são proporcionadas diferentes experiências e temáticas, como: elementos da natureza, brincar heurístico, expressão gráfica e luz e sombra, por exemplo, nas quais as crianças da creche (0 a 3 anos) brincam com materiais variados com o objetivo de possibilitar a investigação e de reviver experiências da prática na escola.

Planejamos uma proposta inspirada na concepção de espaços transformados em ambientes, no sentido de possibilitar experiências de investigação e outros contextos de curiosidade, em espaços circunscritos, de forma que as crianças da creche possam autogerenciar-se em pequenos grupos. Entendemos que organizar os espaços dessa forma são oportunidades de aprofundar a pesquisa e os processos heurísticos que estejam mobilizando as crianças, em contextos de aprendizagem organizados pelos professores. Na Pré-escola (4 e 5 anos), durante a FEMICTEC, mantivemos como modalidade de participação dessas crianças o formato de estande. Assim, elas têm a possibilidade de expor seu pensamento projetual no percurso de suas pesquisas e descobertas na escola.

Em 2018, demos início ao projeto *Mobilidade, segurança e autonomia dos bebês na RME-NH* e, em 2019, ampliamos, passando a se chamar *Bebês em movimento* (Apêndice F). Nesse processo, foram realizados encontros de estudo e formação com as equipes diretivas e professores das turmas de faixas etárias zero (FE0). Inicialmente, como um projeto piloto, envolveu 8 EMEI e, a partir de 2019, se estendeu a todas as EMEI que atendiam essa faixa etária. Partimos dos conhecimentos prévios dos professores, da escuta de suas dúvidas e do planejamento de ações, tendo como base as concepções refletidas no coletivo, subsidiadas pelas DCNEI (BRASIL, 2009a) e por autores que fundamentam a ação educativa com os bebês. O projeto propõe a retirada dos berços e a reorganização das salas das turmas de FE0, de modo a possibilitar à criança, a escolha, o acesso, o respeito a sua vontade de aconchego, descanso e sono, se assim desejar, além do desenvolvimento motor e a autonomia. Favorece, ainda, a mobilidade das crianças, a confiança em seus movimentos e amplia consideravelmente o espaço de interação e brincadeira, bem como, garante maior segurança em relação a possíveis quedas. Por isso, a escolha do mobiliário e a organização dos objetos da sala referência para os bebês precisa atender a um espaço adequado às suas necessidades e interesses. Para que se torne um ambiente de aprendizagem motora e emocional, necessita que relações acolhedoras, de bem-estar e de experiências significativas sejam possíveis nesse lugar. Para isso, a sala, seus espaços e materiais se transformam e se modificam junto com os bebês e as crianças bem pequenas, conforme suas etapas de desenvolvimento.

Nesse sentido, espera-se que a Educação Infantil ofereça a ampliação, pelas crianças, de “suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens” (CORSINO et.al., 2016, p. 22) aliado ao que define a BNCC. Por tudo isso, a RME-NH busca, nas pedagogias participativas, um aporte para a práxis diária de escutar, registrar e documentar os processos de aprendizagem vividos no contexto educativo.

A seguir, destacamos os principais âmbitos conceituais que servem como sustentação para as práticas pedagógicas da Educação Infantil da RME-NH.



## **3 CONCEITOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE**

Neste capítulo, são apresentados os conceitos que orientam e estruturam o modo de implementar a proposta pedagógica da Educação Infantil na RME-NH e a organização da ação educativa do professor com e para as crianças.

### **3.1 A criança**

A criança vive sua infância no presente, não é alguém que está se preparando para a vida, por isso precisamos estar atentos ao que ela sabe e como experienciando o mundo.

A criança sempre existiu como ser humano de pouca idade. O que diferenciou, com o passar do tempo, foi o entendimento da sociedade sobre a maneira como deve ser vivido esse momento da vida.

Conforme já anunciado pelas DCNEI (BRASIL, 2009a), entendemos que a criança é sujeito de direitos, carrega uma história singular, construída a partir da maneira como vive, interage, estabelece vínculos e se apropria de novos conhecimentos. Através de seus modos próprios de sentir e interpretar o que vive, constrói sentidos sobre si e sobre o mundo, produzindo cultura.

Nominamos criança ao invés de “aluno”, pois acreditamos que ela precisa ser vista em sua inteireza, não sendo reduzida apenas ao papel de “aluno”, que tradicionalmente é relacionado a um modo de aprender que nega o corpo e suas interações.

#### **3.1.1 A criança e a relação com a natureza**

Estar com e na natureza é para a criança uma experiência única e incomparável porque permite o contato com o meio ambiente ao visualizar suas belezas, ouvir seus sons e encantamentos, ritmos e movimentos, invenções e criações. O ambiente natural propicia à criança aprender a lidar com diferentes situações, a superar os próprios limites, a encontrar desafios e acionar modos de pensar para resolver problemas, desenvolvendo assim sua autonomia em escolher riscos, gerenciá-los e aprender sobre eles.

Estar no mundo natural favorece às crianças viver relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza. Ao vivenciar diferentes linguagens, a criança constrói aprendizagens complexas e de cuidado em relação ao mundo.

### **3.2 O professor**

O professor que trabalha com bebês e crianças têm uma responsabilidade educacional que articula o cuidar e o educar, com conhecimento específico do campo da Educação Infantil e do desenvolvimento das crianças, com intencionalidade

pedagógica, planejamento e registros.

Através de uma postura de escuta, ou seja, que assume um papel relacional no processo educativo e compreende as necessidades das crianças, o professor traduz em situações de aprendizagem tais necessidades, criando contextos de bem-estar global e de cuidado, em que as crianças se sintam convidadas a descobrir por si, experimentar e aprender nas interações e na brincadeira e acessar o patrimônio sócio-histórico. Para tal, organiza o espaço e os materiais que possibilitam enredos, tornando-os esteticamente convidativos e desafiadores, conforme as capacidades e características etárias das crianças, reflete sobre a organização da jornada (gestão do tempo) e oportuniza que as crianças possam se organizar em diferentes arranjos de grupos. Além disso, torna visíveis os percursos de aprendizagem vividos pelas crianças e por ele mesmo, por meio de múltiplos registros.

### **3.2.1 O professor pesquisador**

É na reflexão e na ação situada (práxis) que o professor constrói seus saberes e produz o conhecimento pedagógico. Como investigador do próprio fazer, fecundado em uma dada teoria, institui suas ações e constrói conhecimentos pedagógicos em diálogo com seus pares e com o quadro teórico.

Ao assumir uma postura investigativa da própria prática, o professor tem a oportunidade de compreender e repensar sua ação, entendendo-a como um processo passível de ser reexaminado, em constante aperfeiçoamento.

O professor pesquisador compreende que a criança já é. Por isso, busca uma posição na relação com a criança que é a de acolher seu universo e encorajá-la para que construa significados sobre si e sobre o mundo. Isso significa dizer que o professor assume um outro modo de estar com as crianças, acolhe suas ideias e vozes e as considera elementos de investigação e de proposição para a organização do trabalho pedagógico.

Essa ideia de professor investigador se institui no modo como ele planeja e organiza o cotidiano pedagógico, tal como abordaremos a seguir, nos capítulos 3 e 4.

### **3.3 O currículo**

O currículo é entendido como um conjunto de práticas cotidianas que buscam articular as experiências e os saberes da criança com os conhecimentos do patrimônio sistematizado pela humanidade, promovendo o desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeira (BRASIL, 2009a).

Em oposição a uma concepção de currículo como prescrição, perseguimos uma concepção de “currículo como narração”<sup>3</sup> (GOODSON, 2007) fundamentada nas pistas do cotidiano, na construção de uma história de vida e de aprendizagem e

---

<sup>3</sup> Um currículo ancorado nos percursos de vida, entendendo que a aprendizagem das crianças pequenas está situada em um contexto que também tem história (GOODSON, 2007).

uma visão articulada de conhecimento e sociedade (BARBOSA; HORN, 2010). Assim, respondendo ao desafio posto pelas DCNEI (BRASIL, 2009a), a Educação Infantil da RME-NH compreende o currículo centrado na ação da criança e do professor, em suas relações com os artefatos da cultura e de conhecimentos plurais<sup>4</sup>, não como processo de apropriação e sistematização, mas como construção da capacidade das crianças em explicar o seu entorno físico e social.

Acreditamos nas interações e na brincadeira como fundamentos do desenvolvimento e da aprendizagem na primeira infância e que é através delas que a criança reconhece e descobre o mundo que a cerca.

### **3.3.1 Interações**

A primeira infância caracteriza-se por aprendizagens importantes que, apesar de se relacionarem à dimensão orgânica da criança - caminhar, falar, controlar esfínteres, imaginar, representar através de diversas linguagens - não se resumem a uma constituição puramente biológica que tem um momento determinado para amadurecer. As aprendizagens nesse momento da vida são construídas nas relações e interações que a criança estabelece com o mundo social e material e mediadas por outras crianças, pelos adultos e pela própria cultura.

Desde que nasce, a criança estabelece interações, desenvolvendo-se nos aspectos da motricidade, da linguagem, da afetividade, do pensamento e da sociabilidade de modo integrado, no seu próprio ritmo e forma, desde que lhe seja oportunizado participar ativamente das diversas situações do cotidiano, na companhia de outras crianças e de adultos.

É por meio das interações com diferentes parceiros e com o meio que a criança constrói e compartilha significados. Na interação com outras crianças da mesma idade e de diferentes idades, são construídas as culturas infantis, sendo a brincadeira a sua principal expressão.

### **3.3.2 Brincadeira**

A brincadeira é um direito da criança e sua garantia é essencial na Educação Infantil, tanto por ser uma prática social e uma expressão cultural intensa na infância, quanto por ser a experiência inaugural da criança de sentir, aprender, criar, experimentar e significar o mundo e a si mesma.

Brincar e movimentar-se são necessidades vitais para o desenvolvimento da criança, tanto quanto descansar e alimentar-se. Brincando, a criança experimenta novas sensações, reproduz e recria o cotidiano, resolve seus conflitos, formula hipóteses, expressa sentimentos e pensamentos, desenvolve a identidade e a autonomia.

Assim que nasce, a criança brinca com o próprio corpo, depois com outras pessoas

---

<sup>4</sup> A sociedade globalizada contemporânea adverte-nos que os conhecimentos não são únicos, nem verdadeiros, mas sim plurais, de ordens diferentes, e não obedecem a uma única hierarquia (BARBOSA; HORN, 2010, p.9).

e com os objetos. As primeiras explorações sensoriais e motoras são experiências lúdicas vividas pelo bebê, que se ampliam e se complexificam à medida que a criança cresce, necessitando de tempo e espaço para a brincadeira se desenvolver.

Como uma atividade cultural, a brincadeira é composta pela aprendizagem de repertórios e vocabulários que compõem a cultura lúdica da infância e de cada grupo de crianças. Esses repertórios precisam ser vividos pela criança na interação com outras crianças e com os professores, que têm um papel fundamental na escolha e na organização dos contextos, dos materiais e dos objetos e no reconhecimento e na valorização da importância da brincadeira na vida da criança.

### **3.3.3 Campos de experiências**

O arranjo curricular na Educação Infantil se organiza por campos de experiências, que se diferencia da lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento e de maneiras tradicionais de planejar e efetivar as práticas pedagógicas. Os campos de experiências são uma forma de tratar os conteúdos, ou seja, os pontos culturais que serão realçados no trabalho da Educação Infantil. Os campos de experiências originam-se das DCNEI (BRASIL, 2009a), que apresentam, em seu artigo 9º, doze experiências que devem ser promovidas às crianças, concentradas em cinco campos (O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Traços, formas, sons e cores; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) que passam a ser o foco do trabalho junto às crianças. Saiba mais através da tabela “Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil na BNCC/RCG”, ao final desse documento.

A organização do currículo por campos de experiências é centrada em uma perspectiva mais complexa de produção de saberes, que compreende que a criança se desenvolve e aprende através das relações e interações, das múltiplas linguagens, nas experiências concretas da vida cotidiana e no convívio em um espaço de vida coletiva.

Os campos de experiências se sustentam na concepção de uma criança que age, cria e produz cultura e estão articulados aos direitos de aprendizagem, que expressam os diferentes modos como a criança aprende: brincando, convivendo, conhecendo-se, expressando, explorando e participando.

### **3.4 Os Organizadores da Ação Pedagógica**

Os Organizadores da Ação Pedagógica são um modo de implementar uma proposta pedagógica que sistematiza as concepções de cuidado e educação que acreditamos. Estrutura as concepções e a ação educativa do professor na organização do espaço educativo, dos materiais, dos tempos, do trabalho nos pequenos e no grande grupo e na relação entre adultos e crianças (FOCHI, 2019a).

Esse caminho metodológico convida o professor a refletir sobre sua prática e se

colocar em relação à criança, ao pensar uma didática que desenvolva a observação e a interpretação necessárias para compreender o modo como a criança significa o que vive e para se tornar um parceiro na construção de sentidos.

Os Organizadores da Ação Pedagógica são uma possibilidade de estruturar a prática pedagógica em que o professor cria condições adequadas para que a criança atue. Nessa perspectiva, o professor produz registros do próprio cotidiano, elencando pontos de atenção para o espaço, materiais, tempos, organização de grupo e relação com as crianças, compartilhando com seus pares as evidências de uma ação pedagógica potente na e para a Educação Infantil.

Partindo das concepções que balizam a proposta pedagógica da RME-NH, o próximo capítulo traz a vida cotidiana como fio condutor da organização da jornada das crianças num espaço de vida coletiva.



## **4 A VIDA COTIDIANA COMO FIO CONDUTOR**

Na Educação Infantil, a vida cotidiana é o fio condutor na organização das práticas pedagógicas, pois dela decorrem as experiências e as aprendizagens das crianças. Por compreender a centralidade da vida cotidiana, este capítulo aborda os direitos de aprendizagem na relação com as modalidades do planejamento e os pontos de atenção em relação à organização do espaço, dos materiais, do tempo, das Atividades de Atenção Pessoal e das Microtransições.

### **4.1 O que entendemos por vida cotidiana**

As crianças aprendem pela vida cotidiana. Isso significa que essas aprendizagens se desenvolvem na medida em que elas vivem e participam de práticas sociais e culturais com o corpo e pelo corpo. Ou seja, quando suas especificidades são consideradas e quando, dentro de suas possibilidades, participam das situações no contexto da escola, dos momentos de alimentação, de descanso e sono, de higiene em rotinas organizadas pelos adultos que, mesmo nas repetições da vida cotidiana, respeitam o interesse singular e curioso das crianças.

É necessário construir um ritmo para a vida cotidiana, que dialogue com as necessidades das crianças e dos adultos que habitam esse espaço coletivo de vida chamado escola, a partir da busca de um bem-estar global, elaborado por um planejamento mais amplo, isto é, um planejamento do contexto, que tem a função de sistematizar e promover a reflexão da vida educativa, de que trataremos a seguir.

Assim, organizar a prática pedagógica pautada nas questões da vida cotidiana é considerar todos os momentos vividos pela criança no contexto educativo, como de potencial e significativa aprendizagem.

Para isso, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento anunciados na BNCC (BRASIL, 2017), que serão discutidos a seguir, precisam ser considerados pelo professor na organização do planejamento de contexto e nas ações de acolhimento das famílias e das crianças na escola, de modo a desenvolver o bem-estar de todos.

### **4.2 Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para organizar a vida cotidiana**

Os documentos legais como a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018) enfatizam o quanto os direitos de aprendizagem e desenvolvimento - conviver - brincar - participar - explorar - expressar e conhecer-se - devem assegurar condições para que as crianças aprendam ao desempenharem, em diferentes situações e ambientes, papel ativo e as convidam a vivenciar desafios e sentirem-se provocadas a resolvê-los (BRASIL, 2017). Esses direitos nascem dos princípios ético, político

e estético que as DCNEI (BRASIL, 2009a) orientam. Dessa forma, o princípio ético se traduz nos direitos de conhecer-se e conviver, o princípio político, nos direitos de participar e expressar e o princípio estético, nos direitos de brincar e de explorar e que se entrelaçam no processo de desenvolvimento das crianças na vida cotidiana.

Assim, esses direitos precisam ser considerados no planejamento do professor na vida cotidiana com as crianças. Com intencionalidade, o professor planeja e propõe “experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica” (BRASIL, 2017, p. 37). Esse planejamento se traduz nas atividades de atenção pessoal, que se refere aos momentos de alimentação, descanso e higiene, anunciadas pela abordagem Pikler<sup>5</sup>, pelas experimentações e pelas brincadeiras. Nesse sentido, ao planejar o contexto, o professor deve pensar a organização do espaço, dos materiais e do tempo, tendo em vista todos os seis direitos.

Por tudo isso, cabe destacar que, ao pensarmos na organização do planejamento de contexto, devemos considerar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como horizonte para a intencionalidade pedagógica. A título de exemplo, ao pensar na organização do espaço, a pergunta que o professor deve se fazer é como organizá-lo de modo que permita que as crianças convivam, brinquem, explorem, participem, se expressem e se conheçam. Essa intencionalidade precisa ser efetivada em um modo de planejar. A esse modo chamamos de planejamento de contexto.

### 4.3 Planejamento de contexto: pensar a vida cotidiana

Para organizar a vida cotidiana dentro das concepções que perseguimos, torna-se fundamental um planejamento que oriente as ações do professor, evidenciando sua intencionalidade. Nesse sentido, inferimos duas modalidades de planejamento que se complementam e, ao mesmo tempo, proporcionam uma reflexão constante do professor, embasado nas observações que emergem das crianças, do interesse que demonstram e das hipóteses formuladas pelos professores.

Com isso, neste tópico e no próximo, essas modalidades serão contextualizadas. A primeira modalidade trata do planejamento de contexto. Esse planejamento é elaborado pelo professor a partir de uma “visão macro para criar uma certa atmosfera de bem-estar global, que represente uma escolha em construir um certo ritmo para a vida cotidiana em que são respeitadas as distintas necessidades das crianças em diálogo com as necessidades dos adultos e da instituição” (FOCHI, 2019a, p. 239). Além disso, ele traduz “as crenças educativas no modo como as diferentes situações da jornada acontecem” (FOCHI, 2019a, p. 239).



Fonte: FOCHI, 2019a, p. 241.

<sup>5</sup> Criada pela médica húngara Emmi Pikler, esta abordagem entende os momentos de cuidado como excelentes oportunidades para construção de vínculo.

Nesse sentido, uma das finalidades do planejamento de contexto é a descrição e a reflexão da vida educativa a partir de observáveis da vida cotidiana com vista a organizá-la para melhor responder às necessidades dos sujeitos nela envolvidos (FOCHI, 2019a, p. 240).

Nessa modalidade de planejamento, é importante que o professor tenha clareza de quem são as crianças da turma e de suas características individuais. Isso se dá através da entrevista com as famílias de cada criança e com seu conhecimento sobre o desenvolvimento delas e, progressivamente, pelo próprio convívio na vida cotidiana. A partir desse conhecimento é que o planejamento de contexto vai se instituindo, ou seja, no modo como pensa na **organização dos espaços**, na oferta dos **materiais**, no modo como é gerido o **tempo**. Além disso, também é preciso refletir a respeito das **Microtransições** (chegadas, deslocamentos e despedidas na escola) e das **Atividades de Atenção Pessoal** (alimentação, higiene e descanso). Nesse último caso, é importante considerar além das necessidades fisiológicas, reconhecendo que também são culturais, são momentos de convívio e autoconhecimento (FOCHI, 2019a).

Dito isso, para compor esse planejamento de contexto, cabe ao professor eleger pontos de atenção em relação ao espaço, materiais, tempo, Atividades de Atenção Pessoal e Microtransições, a partir de alguns questionamentos que seguem.

### 4.3.1 Espaço

A escola é um local de múltiplas linguagens e espaço de interação social. Por espaço, entendemos ser o local em que acontecem as propostas e que se caracteriza pelos elementos presentes nele (HORN, 2017, p. 18). O espaço comunica concepções e mensagens para as crianças do que podem fazer naquele lugar (GARIBOLDI, 2011) e se torna outro educador (GANDINI, 1999) no momento em que se transforma em mediador da aprendizagem e mobiliza novas relações de poder entre adultos e crianças. Além disso, o espaço mobiliza uma variedade de possibilidades de ação por parte das crianças, oferecendo condições para o desenvolvimento de sua autonomia, criação e ampliação de conhecimentos.

O espaço físico, para tornar-se um ambiente de aprendizagem, deve proporcionar segurança, ser acolhedor, flexível em sua organização e conforto. Ao tornar-se um ambiente, permite que relações acolhedoras, de bem-estar e de experiências significativas sejam possíveis de acontecer. Ou seja, o ambiente refere-se ao “conjunto do espaço físico” e às “relações que nele se estabelecem”, os “afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo”, adultos ou crianças. Os conceitos de espaço e de ambiente estão “intimamente ligados” (HORN, 2017, p. 18).

De modo a organizar de forma reflexiva os espaços internos para as aprendizagens das crianças, seguem pontos de atenção:

## Pontos de atenção para a organização dos ESPAÇOS INTERNOS da escola

1. Os **ambientes** demonstram, desde o hall de entrada, **conforto, sedução estética**?
2. Eles propiciam a **continuidade das criações e investigações** das crianças?
3. Os espaços promovem a **descentralização do adulto**?
4. Os **espaços circunscritos** estão **compatíveis ao tamanho do espaço total** e a **quantidade de crianças** de acordo **como se organizam para brincar**?
5. A **quantidade** e a **qualidade dos espaços** oferecem **escolhas do que brincar** atendendo ao **número total de crianças** e a **forma como elas se organizam** de acordo com a idade (crianças de 0 a 2 anos brincam sozinhas ou em duplas, e as maiores de 2 anos começam a brincar em pequenos grupos de 3 ou 4 crianças)?
6. Existe uma **oferta de espaços** com **materiais não estruturados** e um **equilíbrio** desses com os **estruturados**?
7. As crianças têm **acesso a materiais expressivos** mesmo nos momentos **optativos**?
8. O espaço da **biblioteca** tanto na escola como na **sala referência** contribui para o **gosto pela leitura** das crianças com **qualidade e conforto**? Esses espaços possuem **livros de literatura de qualidade** ao acesso das crianças?

Fonte: Elaboração própria inspirada no OBECI, 2019.

Ainda, o espaço da sala referência deve compreender as características de desenvolvimento de cada faixa etária, a partir dos seguintes questionamentos:

<b>Pontos de atenção na organização dos ESPAÇOS da sala referência</b>	
<b>Bebês que permanecem deitados:</b>  1. Tem espaço circunscrito que possibilite ao bebê ficar deitado no chão, de barriga para cima, sem que outras crianças passem por cima dele?	<b>Crianças bem pequenas e pequenas</b>  1. Tem espaço de construção com diversidade de materiais? 2. Tem espaço voltado ao jogo simbólico (casinha, mercadinho, garagem, cabana...)? 3. Tem espaço de acesso a diferentes jogos (tabuleiro, memória, cartas, quebra-cabeça...) 4. Tem espaços com materiais expressivos? 5. Tem espaço de acesso ao patrimônio cultural de conhecimento? 6. Tem espaço de descanso?
<b>Bebês que sentam e se deslocam:</b>  1. Tem a possibilidade de deslocamento em chão firme? 2. Tem níveis de diferentes alturas para subir e descer? 3. Tem barras verticais que auxiliam a brincar em pé? 4. Tem pequenos túneis para que os bebês possam entrar e sair? 5. Tem pequenos espaços como cabanas e tocas para entrar e permanecer?	

Fonte: Elaboração própria inspirada no OBECI, 2019.

Para a qualidade do espaço, é importante considerar a oferta de espaços diferenciados, ou seja, organizados de forma circunscrita por estantes ou móveis baixos, cercas, painéis, biombos, rebaixamento de tetos por meio de tecidos ou cortinas, elevação do chão por meio de estrados, tapete ou outros materiais levados pelas próprias crianças para esses espaços, para brincar, com fechamento em pelo menos três lados (HORN, 2017).

Com isso, importa que o professor se questione sobre quais aprendizagens essa organização possibilita para as crianças:

### **A organização do ESPAÇO INTERNO permite que a criança**

1. **Sinta-se** acolhida pela **natureza estética** do lugar? Com a harmonização das cores, iluminação, temperatura, sons e a forma como estão distribuídos os mobiliários?
2. **Tenha** diferentes **espaços definidos** e **circunscritos** que convidem a brincar e experimentar de modo descentralizado do adulto?
3. **Escolha onde** e **como brincar**, realizar suas investigações, tanto **individualmente** como em **grupo**?
4. **Locomova-se** com livre **circulação**?
5. **Reconheça-se** no modo como os espaços **comunicam** a respeito de sua identidade pessoal e de grupo?
6. **Participe** dos **cuidados** e **organização**?
7. **Acesse e escolha livros de qualidade** com **conforto** e **cuidado** tanto para **manuseio diário** como para a **retirada de livros**?

Fonte: Elaboração própria inspirada em FOCHI, 2019a.

Por fim, para compor o planejamento do espaço da sala referência, o professor pode utilizar como instrumento a planta baixa da sala, com a disposição dos mobiliários e materiais, de forma a visualizar e organizar o ambiente de aprendizagem das crianças.

Do mesmo modo, é importante compreender que a sala não será a mesma do início até o fim do ano.

Nessa perspectiva, também é importante considerar a qualidade do espaço externo. Organizar o espaço externo significa possibilitar contextos significativos em que as crianças possam “colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação” (HORN, 2017, p. 87). Da mesma forma, é necessário pensar que “a segurança dos pátios não pode tirar o desafio

que se impõe nestes locais, tampouco o desafio deve oferecer perigo para as crianças” (HORN, 2017, p. 86).

Dito isso, para compor esse planejamento de contexto, cabe ao professor eleger pontos de atenção em relação aos espaços externos, a partir de alguns questionamentos:



Para saber mais, acesse um  
Planejamento de Contexto na  
Educação Infantil.

## Pontos de atenção para a organização dos ESPAÇOS EXTERNOS

1. Favorecem as **relações** entre as crianças de **diferentes faixas etárias**?
2. Promovem **brincadeira e interações**?
3. O **pátio** possui árvores que possam ser escaladas, que ofereçam sombra, frutíferas, perenes ou caducifólias (que perdem as folhas na estação fria), trepadeiras em cercas ou muros?
4. Permitem que as crianças vivam **desafios** com diferentes **materiais naturais**?
5. Existe equilíbrio entre **espaços e materiais estruturados e sem estrutura**, para a criação das crianças com elementos que as desafiem para jogos de aventura e imaginação, tais como cordas atadas às árvores, pontes de madeira interligando as árvores, cantos para se esconder, buracos em cercas e ramadas?
6. Possuem espaços que permitem a **privacidade** das crianças?
7. Possibilitam **interação** das crianças com **pisos diversificados**: areia - terra - grama - pedra - madeira - raízes?
8. Nesses espaços, os brinquedos estão sendo **substituídos**, gradativamente, pelos de **madeira**?
9. Existe **manutenção** constante para segurança das crianças?
10. Existem diferentes espaços que possibilitem: **movimento e repouso - segurança e aventura - socialização e autonomia - imitação e criação**?
11. Existe espaço desenvolvido em **locais planejados** para realização de jogos de montar e de tabuleiro, para conversas entre pares ou para leitura de livros?
12. Existe espaço com **amplitude suficiente** para as crianças explorarem materiais e exercitarem a coordenação ampla dos movimentos: jogos de corrida, deslocamento com triciclo, carrinhos, patinetes?
13. Existe espaço para o **jogo simbólico** com a oferta de elementos como casa de boneca e casa da árvore, bem como a disponibilização de objetos que suscitem diferentes enredos do faz de conta?
14. Existe **jardim e horta** para as crianças acompanharem o plantio e crescimento das plantas?
15. Existe **cisterna** para armazenar água para uso nas plantas e para as brincadeiras das crianças?

Fonte: Elaboração própria baseada em HORN, 2017.

Cabe destacar que, para a qualificação dos pátios das escolas, o roteiro Proposta de Composição do *Pátio para as Escolas de Educação Infantil*, mencionado na introdução deste documento, subsidia essa organização.

Portanto, planejar o contexto significa estar atento à qualificação dos espaços internos e externos, seus possíveis enredos, interações e brincadeiras, aos materiais e tempo disponibilizados, às experiências desenvolvidas em companhia da gestão da escola.

Nessa mesma ideia, pensar nos materiais e nos objetos disponibilizados é fundamental para dar sequência ao planejamento do contexto, pois esses instigam,

chamam à participação ou não, mas nunca são neutros. Seguem pontos de atenção importantes para a escolha e disposição dos materiais às crianças.

### 4.3.2 Materiais

Para dar continuidade ao planejamento de contexto, é necessário pensar em como disponibilizar materiais instigantes e desafiadores, que respondam ao potencial criador das crianças. Dessa forma, a reflexão sobre o tipo, a quantidade, a variedade, a fisicalidade e a segurança dos materiais a serem oferecidos para cada faixa etária deve pautar a prática do professor (FOCHI, 2019a). O quadro abaixo contribui para essas reflexões:

Categorias para pensar os materiais					
Segurança	Diversidade	Quantidade	Negociabilidade	Acesso	Organização
<p>Premissa básica.</p> <p>Envolve a qualidade e a higiene dos materiais.</p> <p>Possibilita que o adulto não fique mediando a interação das crianças.</p>	<p>Oferecer diferentes possibilidades sensoriais.</p> <p>Ampliar a paisagem cromática.</p> <p>Criar possibilidades de ampliar as investigações.</p>	<p>Muito do mesmo, a depender do material.</p> <p>A quantidade satisfatória amplia as possibilidades de "fabricação" pelas crianças.</p> <p>Quantidade satisfatória diminui os conflitos.</p>	<p>Os materiais precisam ser compatíveis para "se enganchar" com outros.</p> <p>Materiais juntos ampliam possibilidades.</p>	<p>Selecionar o tipo, a quantidade e a forma de disponibilizar os materiais para as crianças.</p> <p>Disponibilizar materiais em cada área que correspondam a sua função: construção, ateliê, jogo simbólico, faz de conta...</p> <p>Os materiais precisam estar acessíveis para que as crianças escolham aqueles que atendam a sua intenção de fazer algo.</p>	<p>A maneira como os materiais são armazenados e disponibilizados e como é feita sua manutenção define seus usos e regulação pelas crianças.</p>

Fonte: FOCI, 2019a, p. 284-285.

Quando passamos a planejar o espaço, percebemos a necessidade de qualificar a paisagem sensorial, ou seja, atentar aos materiais que devem compor essa paisagem, para que "as crianças tenham acesso a uma amplitude de materialidades para amplificar e complexificar suas percepções e compreensões do seu entorno" (FOCHI, 2019a, p. 275).

Por isso, a seguir, elencamos pontos de atenção para a continuidade da organização do planejamento de contexto, no que se refere à oferta dos materiais para as aprendizagens das crianças:

### **Pontos de atenção para pensar a oferta de MATERIAIS**

1. Os materiais estão organizados de forma **convidativa** à **criação** pelas crianças?
2. Existem um **cuidado na seleção** das **cores** e a **disposição dos mobiliários**?
3. As **paredes comunicam e tornam visível** o que se faz? **Valorizam as produções das crianças**?
4. Os materiais expostos estão na **altura das crianças**?
5. Existe uma diversidade de **materialidade para compor** os espaços da escola?
6. A escolha de materiais e experiências **apelam aos sentidos** das crianças para o desenvolvimento de uma **aprendizagem experiencial**?
7. Há **integração** de elementos que garantam **harmonia estética** aos ambientes?
8. Existe **fotografias** das crianças e de seus **grupos de pertencimento** que favorecem as experiências de reconhecimento de **identidade individual e coletiva**?

Fonte: Elaboração própria inspirada no OBECI, 2019.

Na mesma medida, para a organização e a disponibilidade dos materiais às crianças, importa que o professor se questione sobre o que suas escolhas permitem e mobilizam e como cada um dos materiais contribui para as aprendizagens das crianças:

### **A oferta de MATERIAIS permite que a criança**

1. **Escolha, acesse e explore** os materiais que lhe interessa por conta própria?
2. Combine uma **diversidade** de objetos, em **quantidade satisfatória**, para ampliar e complexificar suas brincadeiras, criando **enredos narrativos e visuais**?
3. **Amplie seu repertório** para manusear os objetos ofertados?
4. Descubra a **resposta natural** dos materiais?
5. Crie suas próprias **coleções**?
6. Tenha **acesso a materiais dos seu entorno**, que fazem **parte da sua cultura**?

Fonte: Elaboração própria baseada em FOCHI, 2019a.

Um exemplo de um objeto bem característico da nossa cultura é a cuia de chimarrão que, além de ser um material da cultura gaúcha, faz parte das vivências das famílias e alimenta ricos enredos entre as crianças.

### 4.3.3 Tempo

Tanto quanto o espaço e os materiais oferecidos às crianças, precisamos considerar o tempo como um importante organizador da vida cotidiana na Educação Infantil. Para a criança, ele perde o caráter linear e cronológico e ganha sentido na intensidade e na qualidade das oportunidades ofertadas. Precisamos atentar para que a organização do tempo nas escolas preveja a distribuição das propostas respeitando e considerando a capacidade, disponibilidade, interesse e faixa etária das crianças.

Espaços, materiais, tempo e diferentes organizações dos grupos de meninos e meninas são elementos estruturantes na organização do trabalho pedagógico, no cotidiano da Educação Infantil. Oportunizar às crianças possibilidades de se auto gerenciarem em grupos favorece a interação entre os envolvidos, facilita a mediação, diminui conflitos e respeita o tempo da criança. Vale ressaltar que a maior parte das atividades propostas não serão desenvolvidas com todas as crianças ao mesmo tempo. Essa ideia é respaldada por Fochi (2019a, p. 259) ao afirmar que:

As crianças aprendem umas com as outras e se ajudam mutuamente. Nos pequenos grupos elas têm oportunidades de experimentar suas ideias e compartilhar das ideias dos outros num ambiente tranquilo e com um adulto atento por perto. Também os pequenos grupos permitem maior visibilidade para as pesquisas individuais que acontecem em um espaço coletivo.

Ou seja, para qualificar o contexto, além de planejar o espaço e os materiais oferecidos, é necessário pensar no tempo disponibilizado para viver e estar na escola, com equilíbrio entre **momentos optativos**, em que “o adulto pode propor as diferentes atividades (de atenção pessoal ou coletivas), conduzindo-as a partir de um arranjo que dê a possibilidade das crianças optarem” (FOCHI, 2019a, p. 291) e **momentos conduzidos** (em atividades de atenção pessoal ou coletivas) em que o adulto conduz as diferentes atividades a partir de um arranjo sem a possibilidade das crianças optarem. Por isso, é importante reorganizar a jornada educativa, criando intervalos entre momentos optativos e conduzidos, para que se consiga conciliar o tempo de cada menino e menina com o tempo da instituição (FOCHI, 2019a).

Nesse sentido, importa pensar:

#### Pontos de atenção para a organização do TEMPO

1. O que compõe os diferentes momentos da jornada da criança: quais são os momentos **optativos**? E os momentos **conduzidos**? E as **atividades coletivas**? E as **atividades de atenção pessoal**?
2. Como estão acontecendo os momentos **optativos** (espaços, materiais e tempo)?
3. Existe um **equilíbrio entre momentos optativos e conduzidos**, não mais do que três momentos conduzidos na sequência da jornada?
4. A organização semanal contempla as diferentes **combinações de tempo** para **descentralizar do adulto e respeitar as necessidades das crianças**?
5. Há preocupação em **oportunizar** momentos, diariamente, no **pátio externo**?
6. Como organizar a jornada, considerando o **tempo** que as **crianças permanecem na escola**?

Fonte: Elaboração própria inspirada no OBECI, 2019.

Por isso, seguem questionamentos que orientam de que modo a organização do tempo respeita os direitos e as especificidades do desenvolvimento das crianças:

### **A organização do TEMPO permite que a criança**

1. **Brinque diariamente** na sala referência e pátio da escola?
2. Vivencie as **situações de higiene e cuidado pessoal com calma**?
3. Tenha tempo de **chegar, estar com os amigos e se despedir**?
4. **Descubra e faça** algo sem ser apressada?
5. **Compartilhe** suas ideias, histórias e teorias sem precipitação?
6. **Explore** livros, fantasias, canções, brinquedos e brincadeiras com tranquilidade?

Fonte: Elaboração própria baseada em FOCHI, 2019a.

Enfim, planejar o contexto nos dá a possibilidade de reconstruir outras dinâmicas de relações entre adultos e crianças, buscando a ruptura com práticas automatizadas na estruturação da jornada educativa da criança, onde refletir sobre os deslocamentos, as transições entre os diferentes momentos, ou seja, as Microtransições, bem como as que acontecem nos momentos de alimentação, higiene e descanso, as Atividades de Atenção Pessoal, auxiliam na construção de um ritmo ao funcionamento da escola, mais respeitoso ao tempo das crianças.

## **4.3.4 Atividades de Atenção Pessoal**

As Atividades de Atenção Pessoal, definidas pela abordagem Pikler, envolvem os momentos de alimentação, higiene e descanso como importantes conteúdos culturais da vida cotidiana das crianças e que garantem sua aprendizagem e bem-estar. Para isso, tais conteúdos “precisam ser estudados e problematizados tendo em vista a educação das crianças pequenas na vida coletiva” (BRASIL, 2009a, p. 82).

Nos **momentos de alimentação**, estar à mesa de refeições, para a criança, pode ser uma oportunidade de profundas descobertas. Nesses momentos, a organização de um ambiente acolhedor potencializa essas vivências, porque está vinculado ao prazer de estar junto, em companhia, de tempo para degustar e escolher, conhecer outros gostos, cheiros, sabores e não apenas viver um ato mecânico de se alimentar. Além disso, a partir de uma certa idade, é adequado que as crianças possam participar do momento de refeição distribuindo os utensílios, organizando o ambiente ou mesmo auxiliando os colegas na disposição à mesa.

As refeições nas escolas seguem cardápio adequado a cada faixa etária, elaborado pela Equipe de Nutrição, mensalmente. Essa equipe também é responsável por acompanhar e orientar casos de restrições alimentares ou demais situações que envolvam a alimentação escolar das crianças, sejam no dia a dia ou em eventuais comemorações que envolvam a oferta de alimentos, conforme proposta de cada escola.

De modo a acolher os bebês que se alimentam de leite materno, a escola deve organizar um espaço adequado para que a mãe possa amamentar em horários conforme

sua disponibilidade. Caso a família desejar, em parceria com a Equipe de Nutrição da RME-NH, escola e família recebem apoio, acompanhamento e orientação para a retirada e o armazenamento correto do leite materno para ser oferecido aos bebês.

Compartilhar o alimento é um momento de intimidade, de troca e aproximação em que, além do alimento, são partilhados gostos, ideias e opiniões. A continuidade dessas aprendizagens deve ser progressiva, planejada e apoiada pelo professor, ao longo de toda a etapa, desde a creche até a pré-escola. A alimentação é um conteúdo da vida cotidiana das crianças, por isso é importante refletir a partir de alguns pontos de atenção como forma de oportunizar momentos de refeição com qualidade:

### **Pontos de atenção para a organização dos espaços e momentos de ALIMENTAÇÃO**

1. Existe **espaço tranquilo e reservado** para a amamentação dos bebês, se assim a mãe desejar?
2. Os **bebês** recebem os **alimentos em pequenas quantidades** e de forma que possam ser **visualizados e degustados separadamente**?
3. Os **horários** entre uma refeição e outra **respeitam o tempo** de cada criança de modo a **não serem apressadas** a comer?
4. As crianças, em pequenos grupos, **participam da organização** dos espaços de alimentação para os colegas?
5. As crianças se **deslocam em grupos** para os **mesmos espaços** e sentam sempre nos **mesmos locais**, transmitindo **segurança** para esses momentos?
6. As **paredes** do refeitório **comunicam as aprendizagens** que ali acontecem?
7. As **mesas** são organizadas com **toalhas e vasos de plantas** de forma a tornar esse **ambiente acolhedor e convidativo**?
8. Os **utensílios** - pratos de vidro, talheres, copos, jarras pequenas - **atendem às especificidades dos alimentos** e à **capacidade das crianças**?
9. Os **alimentos** são oferecidos de forma **esteticamente convidativa** e acessível para as crianças?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Além do cuidado no planejamento dos espaços e dos momentos para a alimentação das crianças é relevante considerar os questionamentos abaixo, de modo a atender aos direitos das crianças:

## A organização dos espaços e momentos de ALIMENTAÇÃO permite que a criança

1. Seja alimentada no colo, caso não caminhe, tendo os braços livres e o apoio da sua cabeça no braço do adulto, ajustando sua postura, e possibilitando que se alimente, em **pequenas porções**, pelo **seu desejo**?
2. Tenha acesso à mesa e lugar para sentar com apoio e numa **posição confortável e segura**?
3. Possa comer os alimentos **usando as mãos** e, gradativamente, possa **acessar os talheres adequados** de acordo com seu processo de desenvolvimento?
4. Receba **colher auxiliar** quando demonstrar **interesse** em utilizá-la?
5. Seja alimentada, quando não tem condição de comer sozinha, com **atenção a demonstração de querer** mais?
6. Tenha **respeitada sua vontade** na escolha dos alimentos sem ser forçada a comer ou obrigada a ingerir toda comida que serviu?
7. Realize as refeições **respeitado seu tempo** de permanência à mesa para fazê-las?
8. Seja **acompanhada** por um professor à mesa a **incentivando** como referência?
9. **Converse e interaja** sem pressa, nesses momentos?
10. **Sirva-se** no bufê gradativamente em **seu processo de aprendizagem**?
11. Sirva-se de **salada in natura** ou **com tempero**, conforme preferência?
12. Conheça **frutas e verduras inteiras**?
13. Receba frutas **com cascas** e possa perceber a necessidade ou não de descascá-las?
14. Tenha acesso a **pratos de apoio** conforme o alimento oferecido - frutas - bolos - pães?
15. Possa **optar** por comer pães sem acompanhamento - geléias - manteiga - ou possa usar espátula para servir-se **conforme seu desejo**?
16. Higienize as mãos e ingira alimentos em local apropriado, em todas as refeições?
17. Receba e acesse **água sempre que tiver vontade**?
18. Tenha acesso a **jarras menores e leves** possibilitando servir-se com autonomia?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Os momentos de descanso também requerem atenção e planejamento. Organizar na sala um local onde a criança poderá descansar quando sentir necessidade é importante desde os bebês até as crianças da pré-escola. Pequenas ilhas de intimidade, conceituadas por Goldschmied<sup>6</sup> (2006), fixas na sala, afastadas do tumulto do grande grupo, convidam a criança a relaxar e a buscar conforto, com autonomia ou tendo o professor mais próximo, mesmo que por poucos minutos. Quanto menor a criança, maior será sua necessidade de viver momentos de descanso, por isso é importante que o adulto esteja atento à necessidade de cada criança. Uma criança cansada e com sono terá menor disposição para interagir.

O momento do sono é organizado pelos adultos, em um ambiente calmo, com

<sup>6</sup> Elinor Goldschmied, pedagoga inglesa, criou abordagem pedagógica para bebês e crianças bem pequenas. Algumas das suas principais inovações pedagógicas são o cesto de tesouros e o jogo heurístico.

colchões ou camas e roupas de cama identificadas e individualizadas para cada criança. No caso das crianças que dormem, o despertar é realizado gradualmente, tanto em relação à volta da luminosidade para o ambiente como quanto à atenção ao tempo necessário de descanso para cada criança. Nas salas em que o solário fica próximo, é possível, nesse momento, que as crianças tenham liberdade em deslocar-se dentro e fora da sala, conforme seus desejos de interação.

Pontos de atenção subsidiam a organização desses momentos, de modo a oferecer experiências de qualidade às crianças:

### **Pontos de atenção para a organização dos espaços e momentos de DESCANSO**

1. Existe, na sala referência, **ilha de intimidade** que possibilite o **descanso**, o ficar só ou com o professor?
2. É permitido que as crianças levem para o descanso/sono **brinquedos e objetos de apego**?
3. Os **bebês** são percebidos e atendidos em suas **necessidades de sono**?
4. As crianças têm espaço adequado para descansar ou **dormir por seu desejo**?
5. As crianças são **acolhidas** em seus desejos de **querer ou não dormir**?
6. As crianças que **não dormem** no momento do dormitório são **acolhidas em outro espaço**?
7. Durante o **sono** em sala que tiver ar condicionado, para o conforto e saúde das crianças, a temperatura é mantida entre **23 e 24 graus**?
8. Durante o **sono**, as crianças sempre são **acompanhadas** por um **adulto atento** às necessidades de cada criança?
9. O espaço para o sono é organizado com o colchão ou cama **sempre no mesmo local**?
10. O espaço para o dormitório possui **luminosidade adequada** que possibilita ver as crianças, **sem escuridão**?
11. O espaço para o dormitório oferece atmosfera **silenciosa**, sem música todo o tempo?
12. É garantido **espaço** para **circulação** do adulto entre os colchões ou camas?
13. Os colchões e camas recebem **roupas de cama individualizados**?
14. As roupas de cama, de cada criança, são armazenadas de forma **individualizada e identificada**?
15. Os colchões, camas e roupas de cama são **higienizadas semanalmente ou diariamente** conforme necessidade?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

É importante que os locais para descanso ou sono permitam que as crianças possam ir se acomodando, algumas acompanhadas de seus bicos, de brinquedos ou até mesmo de um livro de história. O fundamental é que a criança sinta segurança e tranquilidade para descansar, caso deseje. Sempre que possível, as crianças podem participar da organização desses espaços, tanto no momento inicial quanto após o descanso.

Da mesma forma, os momentos de higiene requerem atenção. Aos poucos, através do acompanhamento e intervenção do professor, das interações e das vivências cotidianas, a criança vai ampliando sua autonomia em situações como: deixar as fraldas, usar o banheiro, limpar o nariz, escovar os dentes, lavar as mãos. Na troca de fralda, que ocorre sempre que houver a necessidade, a criança tem um valioso momento de proximidade e construção de vínculo com o adulto referência, bem como vive um processo de consciência corporal. A criança aprende a se cuidar sendo cuidada através de práticas de respeito que valorizem sua autonomia e bem-estar.

Para isso, pontos de atenção são importantes para que as crianças vivam aprendizagens significativas e respeitadas nos momentos de higiene:

### **Pontos de atenção para a organização dos espaços e momentos de HIGIENE**

1. As crianças **têm as mãos lavadas** ou lhes é **possibilitado lavá-las** sempre que forem **ingerir alimentos** ou **estiverem sujas**?
2. As crianças têm os dentes escovados ou os **escovam diariamente**, especialmente após lanche?
3. Os **bebês** são **trocados** - fraldas e roupas - de acordo com **necessidade e clima**?
4. Os **itens de higiene** dos bebês - fralda, lenço umedecido, pomada - que permanecem na escola são guardados em ambiente **arejado, recipiente fechado e individualizado**?
5. Os professores **higienizam as mãos** e **usam luvas** a cada troca de fralda?
6. O trocador é **higienizado** com álcool a **cada troca** de fralda?
7. As fraldas usadas são **descartadas** em **lixeiras com tampa**?
8. Ao fazer a troca de fraldas, o adulto **sempre** está **próximo da criança** ou com a mão sobre seu corpo, para evitar quedas?
9. As crianças que já caminham têm **acesso ao trocador** por escadas apropriadas nos momentos de higiene?
10. As crianças que já caminham têm **acesso às pias** e **vasos sanitários** de acordo com sua estatura?
11. As crianças podem ou são convidadas a **utilizar** os **banheiros sempre que indicarem necessidade**?
12. Os **itens de higiene** - papel higiênico, papel toalha, sabonete líquido - estão **ao acesso** das crianças?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Uma escola pautada em práticas acolhedoras, comprometida com o desenvolvimento das aprendizagens através das vivências cotidianas, necessita de professores que acreditem na capacidade das crianças e que incentivem sua participação e protagonismo e, através de um olhar e uma escuta sensíveis, organizem espaços, tempos, materiais, atividades de atenção pessoal e as Microtransições da vida cotidiana de modo a qualificar e potencializar as múltiplas experiências e aprendizagens das crianças.

### 4.3.5 Microtransições

As Microtransições que acontecem na escola podem ser entendidas “como aprendizagens socioculturais que exigem ou geram mudanças nas ações dos bebês e das crianças bem pequenas, sejam mudanças de um espaço para outro e de uma relação de cuidado pessoal a outra” (PIVA, 2019, p. 26 - 27). Ainda podemos compreendê-las como “práticas sociais que envolvem transições complexas para as crianças e que muitas vezes passam despercebidas nas rotinas automatizadas da jornada da escola” (FOCHI; PIVA; FOCESI, 2016, p. 173).



Para aprofundar a temática das Microtransições, acesse o QR Code.

Essas Microtransições se referem tanto às Atividades de Atenção Pessoal - alimentação, descanso e higiene, como aos momentos de mudança de um espaço para o outro dentro da escola. Nesse sentido, um ponto importante é anunciar o que vai

acontecer a cada mudança na vida cotidiana, contribuindo para o bem-estar e a segurança emocional de que as crianças precisam. Igualmente, torna-se importante que o professor reflita sobre o quanto o toque, o gesto, a voz e as atitudes são vividas na relação com as crianças e sobre as marcas que deixam e constroem com e nas crianças.

Levando esses aspectos em consideração, seguem abaixo alguns pontos de atenção para refletir sobre esses momentos de aprendizagem das crianças:

#### **Pontos de atenção para as crianças viverem MICROTRANSIÇÕES qualificadas na escola**

1. As **crianças** são **recebidas** na **chegada** à escola, com **atenção**, pelo **professor**?
2. Na chegada, **os bebês são entregues pelos familiares**, evitando que sejam retirados do colo pelo professor?
3. As crianças **entram caminhando na escola** e podem ser **acompanhadas pelos familiares** até o local de acolhimento?
4. As crianças **encontram lugar só seu e identificado** para colocar mochila e brinquedos trazidos de casa?
5. As crianças **encontram**, nos **espaços** da escola, **materiais** para dar **continuidade a suas experiências**?
6. As crianças **encontram materiais de qualidade e características adequadas** a sua **faixa etária** nos **espaços** da escola?
7. As crianças **recebem o anúncio** e são **convidadas**, com **tom de voz baixo**, para **troca de fralda** ou para **limpar o nariz**, sempre que houver necessidade, com **toque respeitoso** como **aprendizagem de relação com o outro**?
8. As crianças recebem os **cuidados pessoais** pelo **mesmo adulto de apego e relação de confiança**?

9. As crianças têm as fraldas ou roupas trocadas numa **relação de diálogo** para a **constituição de vínculo e participação**?
10. As crianças são iniciadas no **processo de desfralde** por sua **demonstração de controle dos esfíncteres**?
11. As crianças podem **deslocar-se com liberdade e tempo** para **conhecer os espaços** e **sentir-se seguras** neles?
12. As crianças podem **deslocar-se** pela escola, **no seu tempo** e com **liberdade** para **escolher** dar a mão para os colegas, para a professora ou andar sozinhas?
13. As crianças **sabem o que vai acontecer pelo anúncio dos adultos** - que professor se ausentará da sala, que professor ficará afastado por algum tempo, que terá a fralda ou roupas trocadas, que próximo momento da vida cotidiana - mesmo que isso gere certa insegurança e necessitem ser **acolhidas**?
14. As crianças têm seus **tempos respeitados**, tanto nos **deslocamentos** de um espaço para o outro, como nas **atividades de atenção pessoal** - alimentação, descanso e higiene?
15. As crianças vivem as **Microtransições em pequenos grupos**, de modo a **extinguir os tempos de espera**?
16. As crianças têm **assegurado o uso do bico** e dos **objetos de transição a qualquer tempo**, como **segurança afetiva e emocional**?
17. As crianças podem **descansar a qualquer tempo** da vida cotidiana na escola?
18. Existe **lugar para organizar os calçados** das crianças antes de entrar no espaço do sono ou descanso?
19. São oferecidos **utensílios nas diferentes Microtransições** relacionadas à alimentação, de forma **gradual e apoiada** pelos adultos?

Fonte: Elaboração própria, baseado no OBECI e em PIVA, 2019.

Importante refletir que, independente da quantidade de Microtransições que acontecem no cotidiano, esses momentos devem ser de qualidade à medida que aprendizagens socioculturais se constroem, com respeito mútuo e bem estar.

Dentre as Microtransições, por exemplo, uma das aprendizagens é a de se alimentar com autonomia. Colocar os bebês para se alimentar nos cadeirões se torna uma antecipação à posição sentada, a qual não são capazes de realizar por si. Assim que as crianças sentam por si, passam a usar cadeirão ou cadeira. Sair do cadeirão e ir para a mesa coletiva, trocar a mamadeira pelo copo, servir-se sem auxílio, usar os talheres (colher, garfo e faca), escolher os alimentos e alimentar-se em companhia são Microtransições com grande impacto no desenvolvimento da autonomia e na construção de diversas aprendizagens culturais e sociais importantes.

## 4.4 O acolhimento

Entendemos o acolhimento como princípio orientador e “método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (STACCIOLI, 2013, p. 25) que ocorre pela escuta atenta às crianças e aos diferentes segmentos da comunidade escolar e no acolhimento contínuo em todos os espaços e relações.

A escola é um espaço de vida e as práticas cotidianas podem ser experiências muito parecidas com o que acontece na vida familiar das crianças. Mesmo assim, o primeiro contato com o ambiente coletivo exige que a escola e seus profissionais planejem estratégias para acolher as chegadas e as partidas das crianças e suas famílias. Nesse sentido, o reconhecimento do protagonismo da criança precisa constantemente ser realimentado através de ações descentralizadas da figura do adulto. Reconhecemos uma criança que tem voz, que quer ouvir e ser ouvida, quer participar e, quando em um ambiente propício, participa. Desse modo, precisamos garantir uma escola que respeite a individualidade das crianças e de suas famílias, uma escola acolhedora em sua essência.

Vivemos, durante nossa constituição humana, inúmeras transições, do nascimento até a morte, em diferentes tempos. Elas podem ser vividas positiva ou negativamente, a depender dos apoios que tivermos nesse processo, como: nascer, ingressar na escola, na faculdade, casar, ter filhos, sair de casa, etc. No processo educativo, nomeamos algumas transições como “verticais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016) ou “macrotransições” (termo utilizado no OBECI) como, por exemplo: começar a frequentar a escola, mudar de turma, de etapa ou de escola, dentre outras.

Ao ingressar na escola, a criança vive um importante processo de mudança. O período denominado de adaptação se configura como um momento de criar vínculos, estabelecer novos laços e novas formas de interagir e se relacionar em um espaço social diferente do familiar. Nesta nova fase, é fundamental a parceria entre a escola e a família, ambas precisam ser sensíveis às manifestações de insegurança próprias desse período, tais como: o choro, a birra, a necessidade de ficar afastado do grupo ou mais próximo do professor. Nesse sentido, é importante que se respeite a necessidade das crianças de vincular o espaço escolar com o de casa, oferecendo segurança afetiva, acolhendo objetos de transição, que podem ser: um brinquedo, o bico, um “paninho”.

Para esse momento, a escola organiza entrevista individual as famílias para conhecer cada criança. Também são organizadas reuniões com os responsáveis, professores, funcionários e equipe diretiva, para apresentar a proposta da escola. Esses são importantes momentos de aproximação e valorização e que muito contribuem no processo de adaptação. Para o acolhimento inicial das famílias e crianças, principalmente no período que chamamos de adaptação, pontos de atenção são importantes para auxiliar nessa organização:

## Pontos de atenção para a organização do ACOLHIMENTO

1. Os espaços da escola (hall de entrada, pátio, salas de reuniões), assim como a sala de referência, são organizados no início do ano para receber de **forma acolhedora a todos**?
2. **Todos** são recebidos na escola de forma **acolhedora** e em **qualquer momento**?
3. O **roteiro de entrevista** contempla pontos adequados para **conhecer a família e a criança**?
4. Os horários de entrevista são organizados de acordo com o tempo necessário para **acolher** e ter o **primeiro contato com a família, conhecer melhor a criança**, compartilhar a **proposta da escola** e constituir **vínculo**?
5. A **entrevista do ano anterior**, quando a criança já frequentou a escola, é **considerada** para organizar o roteiro e o tempo para fazê-la?
6. Esse momento de entrevista é **planejado** pela escola e acontece em local **acolhedor**?
7. O cronograma de horários para o período de adaptação da criança é planejado em **pequenos grupos** levando em conta o que se **conhece dela**, os dados da **entrevista**, o grau de **parentesco entre as crianças**, suas relações de **amizade e afinidade**?
8. O **tempo de permanência** da criança no período de adaptação e possíveis ajustes levam em conta a **idade da criança**, suas **experiências anteriores** em escola e na própria escola e suas **reações** durante o processo?
9. O **tempo de permanência** da criança no período de adaptação considera a importância da criança vivenciar **todos os momentos da vida coletiva** na escola?
10. A permanência da criança na escola no período de adaptação é organizada com o **aumento gradual** no tempo para que ela possa ter contato com **diferentes grupos** de colegas, considera seu **histórico** e as **necessidades da família**?
11. A organização do período de adaptação está contribuindo para a sua **segurança afetiva**, podendo resultar num processo de adaptação **menos extenso e mais tranquilo**?
12. O cronograma é ajustado às crianças que **frequentavam a escola no ano anterior**, para que o processo possa ocorrer num período **menos prolongado**?

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Além disso, como estratégias no processo de acolhimento e transição, algumas ações tornam-se fundamentais:

### Ações para o ACOLHIMENTO e continuidades no percurso educativo escolar

1. Organizar a acolhida de **todos** os segmentos.
2. Manter os **ambientes acolhedores**.
3. Oportunizar reunião com as **famílias** das crianças, no **início** de cada ano, para **acolhimento e combinações gerais**.

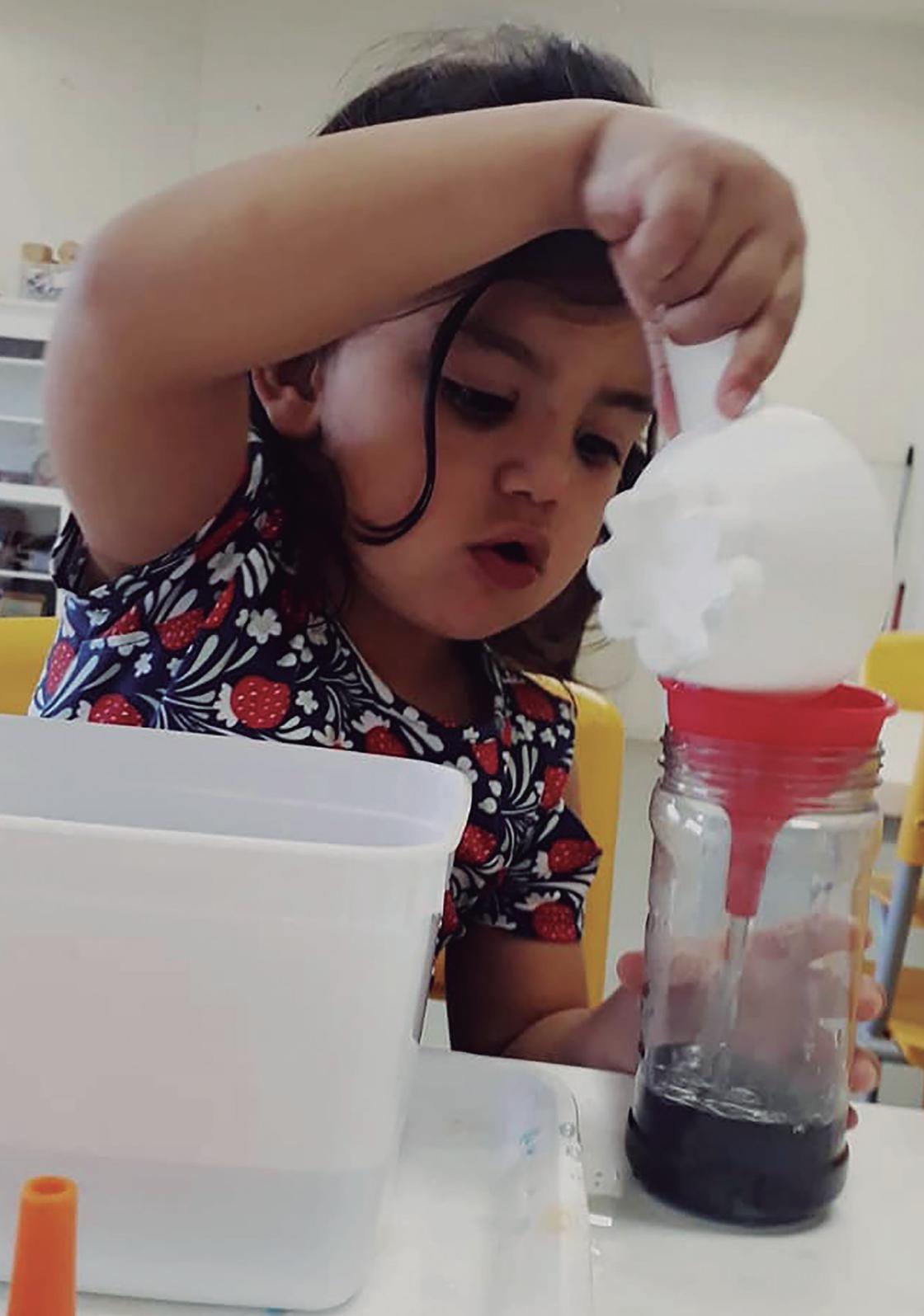
4. Organizar reunião com as **famílias e professores** de cada turma, no **início do ano** letivo.
5. Planejar ações de **acolhimento** das **novas e antigas famílias**, das entrevistas, dos tempos das adaptações das crianças, dos espaços da escola e salas referência.
6. Organizar momentos de **interação**, dentro da escola, entre as **diferentes faixas etárias**.
7. Convidar as crianças das EMEI para **participarem** de programações e festividades nas EMEF no decorrer do ano letivo e vice-versa.
8. Organizar **visitas** entre as crianças e professores das **EMEI e das EMEF** e vice-versa.
9. Organizar momentos para que as crianças possam **ser ouvidas** em relação a suas **angústias e expectativas** com a mudança de escola, professores, espaços...
10. Organizar **reuniões** nas **escolas de destino** ou com as equipes dessas escolas para compartilhamento de práticas, tanto entre os professores como com as famílias.
11. Reunir as famílias para **conhecer** a proposta da escola, orientar o **processo de adaptação e escolha** da escola de destino do ano seguinte.
12. Organizar reuniões para **acolher as demandas e dúvidas das famílias** das crianças matriculadas para o ano seguinte, ao final e no início de cada ano.
13. Planejar, organizar e realizar **encontros e visitas** com os professores de **EMEF e EMEI** para realizarem trocas pedagógicas.
14. **Trocar** materiais entre EMEI e EMEF.
15. Potencializar a **participação dos funcionários** nos planejamentos coletivos.
16. Oportunizar a participação dos **funcionários** em ações de acolhimento e **práticas reflexivas** sobre o cotidiano.
17. Promover o **diálogo** entre professores e Equipe Diretiva sobre as **aprendizagens e desenvolvimento** das crianças.
18. Fazer a **articulação** entre **redes de proteção e atendimento**.
19. Organizar **momentos** em que as **famílias das crianças** que frequentarão a escola no ano seguinte possam **conhecer** o ambiente, proporcionando brincadeiras, atividades de recepção e dinâmicas.
20. Ter um **dia de “escola de portas abertas”** para a comunidade.
21. Realizar encontro de **transição** entre equipes diretivas e professores, tanto da escola em que se encerra o atendimento como da escola de destino, para **compartilhar**: individualidades, aprendizagens e desenvolvimento de cada criança; propostas e intervenções realizadas com cada criança; relatos a partir de registros realizados sobre a criança e de reuniões com famílias.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Por tudo isso, a importância da escola planejar ações e estratégias para esses ritos de passagem estão expressas nos documentos legais e delineados com maior ênfase no projeto *Acolhimento e continuidades no percurso educativo*, mencionado na introdução desse documento. Cabe frisar que a saída da escola de Educação Infantil

para a escola de Ensino Fundamental é um importante momento de transição tanto para a criança, quanto para sua família. Desse modo, a escola precisa organizar propostas de acolhimento e aproximação durante todo o ano letivo e a presença da família deve continuar sendo estimulada e valorizada em vários momentos da vida escolar.

Tão importantes quanto os pontos elencados acima, para que as práticas culturais e artísticas vividas pelas crianças na escola ganhem maior significado, é necessário a articulação dos saberes e experiências com o patrimônio que a humanidade sistematizou. Para isso, o próximo capítulo aborda a importância do professor repensar a ação pedagógica e como deve planejar as experiências de aprendizagem com as crianças, tendo como escolha a investigação e a pesquisa como princípio educativo.



## 5 ARTICULAR OS SABERES E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS COM O PATRIMÔNIO QUE A HUMANIDADE SISTEMATIZOU

Articular os saberes e as experiências das crianças com o patrimônio que a humanidade sistematizou significa refletir e planejar propostas considerando o quanto esse patrimônio cultural, que é o conjunto de todos os bens, manifestações populares, cultos, tradições tanto materiais quanto imateriais, reconhecidos de acordo com sua ancestralidade, importância histórica e cultural de uma região, adquirem um valor único e de durabilidade representativa simbólica e material para cada comunidade.

As práticas cotidianas proporcionadas às crianças na Educação Infantil devem ser contextualizadas à realidade cultural e social da comunidade a que pertencem, considerando a complexidade de ações e interações presentes em uma escola da infância (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Desse modo, os encontros com as produções artísticas e culturais, a apreciação e a fruição são essenciais na formação cultural dos bebês e das crianças. É importante que a escola oportunize momentos como visitas a teatros, museus, galerias, espetáculos musicais, exposições, assim como o contato com a música e a literatura de qualidade.

Ainda, oferecer essas experiências às crianças significa que elas não terão somente informações ou saberão falar sobre o mundo, mas terão a possibilidade de saboreá-lo, de vivê-lo esteticamente, ou seja, de perceber suas cores, odores, sons, texturas, sabores, formas, através do corpo, da natureza, do prazer visual e motor que as experiências expressivas e criativas possibilitam (RICHTER apud CUNHA, 2016).

Assim, torna-se necessário romper com um currículo pautado num calendário comercial, com comemorações ou festividades que ferem as escolhas religiosas ou que enfoquem apenas o consumo mas, ao contrário, que considerem saberes e experiências e acolham, respeitem, ampliem e dêem sentido às manifestações culturais e religiosas da comunidade.

Comemorar é trazer à memória e, para isso, pontos de atenção são necessários:

### Pontos de atenção para a organização de COMEMORAÇÕES

1. Como **organizar um calendário** que se **desvincule de comemorações com datas de cunho comercial e consumista**?
2. **A definição do que comemorar** com a comunidade escolar leva em conta a **laicidade** da escola, considerando que a **religiosidade** é uma escolha **particular de cada família**?
3. As comemorações na escola são **significativas** a ponto de ampliarem o **patrimônio cultural** das crianças?
4. Essas **comemorações respeitam** as **características, interesses e desejos** das crianças, **evitando exposição** delas a **situações constrangedoras**?
5. Como a escola sustenta de **forma argumentativa**, com as famílias, a **não comemoração** de datas religiosas na escola?

6. Como a escola **significa junto à comunidade**, e com base em **quais critérios**, as escolhas do que comemorar?
7. A escola está **diminuindo e repensando o uso de descartáveis** - copos, talheres, balões - **nas comemorações**?
8. As **cerimônias** que marcam as **despedidas** ou **encerram** o ano letivo consideram as **características, desejos** e **possibilitam** que as crianças **participem** dessa organização?

Fonte: Elaboração própria inspirada em VARGAS, 2018.

Por isso, é necessário um professor que compreenda o modo como as crianças investigam, suas características de desenvolvimento, necessidades e assuma uma postura de pesquisador.

## 5.1 A escolha por investigar como processo de construção de aprendizagem

A curiosidade, o olhar atento e as indagações geram a investigação. O processo investigativo pela criança surge a partir da curiosidade, da vontade de explorar, das indagações ou do simples gesto de pegar um objeto e analisar, a partir do toque, ao levar à boca, ao balançar e ao correr os olhos por ele.

O professor deve estar atento a fim de descobrir para onde as crianças estão canalizando sua atenção e, a partir daí, propiciar a elas experiências por meio das quais coloquem à prova suas hipóteses, aprofundem e enriqueçam suas construções. No processo de organizar as experiências de aprendizagem com as crianças, tendo como escolha a investigação e a pesquisa como princípio, o professor deve considerar as características, necessidades e modos de investigar dos bebês (0 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), como segue.

### 5.1.1 O modo como os bebês investigam

Os bebês, em seu desenvolvimento, estão vivendo a conquista da marcha, começando a experimentar a fala e iniciando um processo de construção de autonomia importante. Nesse processo de autonomia, ocorrem aprendizagens de fazer escolhas por si e de perceber que são capazes de realizar ações autônomas em atitudes e posturas com desenvoltura, constituídas pela possibilidade de viver relações acolhedoras, respeitadas, de bem-estar e de experiências significativas com seus pares, com outras crianças e com os adultos.

Por essas características, os espaços para e com os bebês devem permitir que vivam a motricidade livre, de modo a seguir seu ritmo e seu desejo de aprender, assim

como o projeto *Bebês em Movimento* subsidiam nessa reflexão. Sua liberdade de movimentos significa a possibilidade, com as condições materiais adequadas (espaço e roupas que permitam seus movimentos - chão sólido - brinquedos que os motivem) de descobrir, experimentar, aperfeiçoar e viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos (FALK, 2011).

Como o modo de investigar dos bebês se caracteriza como processo heurístico, que se refere a tudo o que fazem em qualquer brincadeira, a abordagem do Brincar Heurístico em suas modalidades de Cesto de Tesouros e Jogo Heurístico (FOCHI, 2018) atende ao desejo dos bebês em investigar, por oferecer a possibilidade de que descubram as coisas por si mesmos.



Para saber mais,  
acesse o QR Code

## **5.1.2 O modo como as crianças bem pequenas e pequenas investigam**

As crianças são curiosas, estão sempre tentando descobrir e construir algo com os materiais que colocamos à sua disposição: exploram, constroem, instalam e criam ambientes.

As crianças bem pequenas se organizam em pequenos grupos (no máximo 4), assim como também preferem brincar sozinhas. Continuam seus processos de conquista da marcha e da fala. Há uma explosão da fala e começam a experimentar tempos verbais e a construir as palavras. Simbolizam e começam a criar pequenos enredos com materiais e passam a manifestar um prazer em registrar e deixar marcas (FOCHI, 2019a).

As crianças pequenas apresentam características como: interesse em registrar e decodificar códigos (desenhar, ler, escrever, pintar, modelar, fotografar); desenhar com mais detalhes; simbolizar e criar narrativas complexas e reproduzir de forma interpretativa a cultura a que pertencem; começam a participar de situações mais grupais e se organizam e se concentram melhor em pequenos grupos (FOCHI, 2019a).

Por esse interesse investigativo em que a criança se pergunta: o que eu posso fazer com isso?, a abordagem do Brincar Heurístico, na modalidade de Bandeja de Experimentação (FOCHI, 2018), torna-se aliada no planejamento do professor, orientando-o a estar atento a essas características das crianças e por se tratar de uma atividade exploratória espontânea em que elas descobrem as coisas por si.

Como ferramentas naturais, as crianças possuem as mãos, os dedos e o corpo, que são utilizados para investigar. Oferecer uma variedade de ferramentas e materiais expressivos são veículos para o processo expressivo se constituir. Por isso, é importante para oportunizar que as crianças deixem e façam marcas em lugares diversos, explorando as paredes, os muros, o chão, o pátio e outros espaços da escola, além das mesas e das salas.



Conheça uma comunicação de um processo de Investigação Gráfica.

Além disso, para as crianças, desenhar é uma forma de brincar, pensar, estar e se comunicar com o mundo, assim como é uma maneira de investigar uma ideia, de observar o que está à sua volta, de dar visibilidade e concretude a um pensamento (BARBIERI, 2012). Assim, em seu planejamento, o professor necessita contemplar propostas que enriqueçam o desenho das crianças, evitando tanto os desenhos prontos e estereotipados, quanto a folha em branco, quando não há intenção e intervenção para que as crianças avancem na expressão gráfica.

Ainda, dentre as características das crianças nessa faixa etária, a de registrar e decodificar códigos (desenhar, ler, escrever, pintar, modelar, fotografar) se evidencia em suas investigações. É importante considerar que a criança tem acesso a mídias e tecnologias que dispõem da imagem e da escrita como ferramentas, e que essa condição deve ser pauta de reflexão da escola para oportunizar essa interação.

Nesse sentido, é importante considerar que elas começam a ser inseridas na cultura escrita, o que significa “o lugar que o escrito (todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita) ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 117). Envolve, também, ações de leitura e escrita e a relação com objetos portadores de leitura que devem estar presentes na Educação Infantil.

Por sua vez, a linguagem verbal, bem cultural a que a criança tem direito ao acesso, inclui a linguagem oral e escrita. Esse processo de comunicação interpessoal, que leva tempo para se configurar, exige atenção da criança às pessoas e ao mundo ao seu redor, observando e participando de situações comunicativas que precisam ser oportunizadas com qualidade. Além disso, esse processo de aquisição e aprimoramento da oralidade, que deve ser predominante na pequena infância, em conversas e trocas de olhares, fortalece o diálogo entre professores e crianças, precisa ser planejado e continuamente trabalhado.



Veja o vídeo que demonstra a fruição literária e a função social da leitura e escrita pelas crianças.

A leitura e a fruição de histórias, como experiência social, precisam estar presentes ao longo de toda essa etapa. Ler e contar histórias literárias e inventadas, relatar situações com detalhes e ordem compreensível, cantar, brincar com diferentes gêneros e suportes escritos, expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, manusear livros e outras propostas têm importantes funções na perspectiva de leitura de mundo pelas crianças. A linguagem escrita, também objeto de interesse das crianças, muito antes dos professores a apresentarem formalmente, é indispensável no currículo da Educação Infantil (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016), porque valoriza seus saberes, o que as crianças

conhecem e oferece para as crianças oportunidade de perceber a lógica da escrita e suas funções sociais relevantes.

Nesse sentido, o *Protocolo da Cultura Escrita na Educação Infantil da RME-NH*, já citado, orienta o planejamento do professor para garantir os direitos de aprendizagem das crianças expressos nesse documento:

### **Protocolo da Cultura Escrita na Educação Infantil**

- Toda criança tem o direito a ter **momentos diários de leitura**, feitos por elas (imagens) e pelos adultos, com diferentes gêneros e portadores de texto.
- Toda criança tem o direito de **utilizar o acervo da biblioteca** da sala referência e da escola.
- Toda criança tem o direito de **retirar livros semanalmente**, frequentando a biblioteca da escola.
- Toda criança tem o direito de **reconhecer-se pelo primeiro nome** na fase da creche.
- Toda criança tem o direito de **reconhecer e saber dizer seu nome completo** a partir da pré-escola.
- Toda criança tem o direito a **saber escrever o seu primeiro nome** a partir da pré-escola.
- Toda criança tem o direito de **apreciar e usar** em situações significativas os **gêneros literários do patrimônio cultural da infância**, ampliando o repertório das manifestações culturais regionais e de outras culturas, enriquecendo suas múltiplas linguagens.
- Toda criança tem o direito **acessar letras móveis** para brincar e construir hipóteses de escrita.
- Toda criança tem o direito de **brincar com materiais reais** em um contexto de brincadeira (espaços circunscritos) **enriquecido com elementos relevantes e associados a cultura escrita** (caneta, bloco, agenda, teclado, calculadora, listas, bulas...).
- Toda criança tem direito de **expressar-se graficamente**, tendo valorizado seu processo de construção de escrita espontânea.
- Toda criança tem o direito de **expressar suas vontades, sentimentos, desejos e necessidades**.
- Toda criança tem o direito de **participar da contação, audição e dramatização de histórias**.

Fonte: Elaboração própria, 2019

Enfim, a escola é um local de múltiplas linguagens, descobertas, interação social e desafios onde se inicia, ainda que de modo informal, o processo de investigação e pesquisa, através dos questionamentos, brincadeiras e experiências, tendo o professor como agente do processo educativo.

### 5.1.3 O modo como o professor investiga

Na busca por romper com práticas transmissivas, a Documentação Pedagógica é uma estratégia importante para a construção do conhecimento praxiológico<sup>7</sup> do cotidiano da Educação Infantil, para que o professor possa compreender e repensar a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, narrar seus percursos investigativos e as aprendizagens das crianças. Nesse sentido, é importante diferenciar as palavras documentar, documentação e Documentação Pedagógica.

O verbo documentar refere-se à ação de registrar, de produzir evidências. É o ato de produzir algum registro sobre a prática pedagógica: anotar, fotografar, filmar, reunir produções das crianças. Ato que, por si só, não produz o efeito que se espera em uma prática sustentada pela estratégia da Documentação Pedagógica (FOCHI, 2019b).

A documentação é o substantivo que se refere ao resultado dos registros realizados, ou seja, o produto: mural, folheto, vídeo, mini-história, portfólio. Assim como o ato de produzir registros não se basta em si mesmo, a documentação também não (FOCHI, 2019b).

Todavia, o conceito da Documentação Pedagógica não cabe em qualquer pedagogia (PINAZZA; FOCHI, 2018). Pelo contrário, ele responde às exigências das pedagogias participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), envolve um modo de olhar, de refletir, de fazer, de pensar e de comunicar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças e dos adultos. Nesse sentido, a documentação pedagógica é uma estratégia para a construção do conhecimento praxiológico, que vai além de uma maneira de registrar e comunicar, uma vez que transforma o sistema de relações no interior das escolas e reposiciona crianças e adultos no processo educativo (FOCHI, 2019a).

É fundamental entender essas diferenças para não limitar o conceito da Documentação Pedagógica a um simples modo de registrar ou reunir informações. A documentação pedagógica oportuniza ao professor compreender a ação pedagógica e, ao mesmo tempo, narrar os percursos das crianças, não para comprovar ideias já definidas, mas para observar, ou como Malaguzzi (2001) afirma, escutar, para querer saber, entender e conhecer as potencialidades das crianças.

Quando nos referimos a escutar, significa estar com as crianças no sentido mais intenso, estar atento às suas experiências e ouvir suas teorias. Faz-se necessário um professor sensível e atento aos seus enredos em que as curiosidades e desejos dos meninos e das meninas sinalizam o que deve ser proporcionado a eles, para que possam investigar, experimentar e vivenciar.

Trata-se, pois, assumir uma postura pedagógica que busque estabelecer uma nova prática educativa, que assuma um processo flexível, passível de ser reexaminado, que não tem um modelo específico a ser seguido, e sim uma experiência a ser construída, que potencialize a aprendizagem.

<sup>7</sup> Conhecimento praxiológico é a elaboração de um conhecimento pedagógico que surge junto aos professores, sustentado por teóricos que buscam responder à complexidade da transformação da prática educativa cotidiana. É um desenho do diálogo entre a práxis (ação situada) e uma determinada herança teórica (modelos pedagógicos e pedagogos), atravessada por uma ética (crenças e valores) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Interpretar o que observa e registra contribui potencialmente para o professor pensar suas estratégias de trabalho, para estar com as crianças, compreender como elas aprendem e o que precisam saber, para narrar os percursos delas e, além disso, pensar sobre sua própria experiência, para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Ao trabalhar sustentado pela documentação pedagógica, o professor assume uma dupla função: a de projetar as situações de aprendizagem a partir da observação, registro e reflexão do cotidiano, escutando as crianças e contrastando com os demais profissionais suas intenções de atuação, além da de restituir as experiências das crianças na escola, tornando visível o modo como aprendem. Trata-se de reconhecer o professor como profissional que produz conhecimento, um investigador consciente de sua própria prática.

Construir a ação pedagógica pautada na observação, no registro e na interpretação do cotidiano educativo provoca o professor a tomar consciência sobre seu próprio fazer e comunicar os processos vividos. Além disso, responsabiliza-o e confere-lhe a devida importância no processo educativo das crianças.

Nesse sentido, a estratégia da Documentação Pedagógica proporciona construir qualidade dos contextos educativos, pois torna visíveis as condições que estão sendo oferecidas às crianças em sua jornada na escola. Possibilita, também, a construção de memória, de continuidade, de reflexão, para além de monitorar a prática educativa.

No percurso formativo do professor que investiga a própria prática, importa tanto a sua formação inicial quanto a que acontece em serviço. A RME-NH incentiva e proporciona a formação em serviço dos professores, oferecendo diferentes possibilidades de cursos, palestras, oficinas, entre outras e garante dias específicos, não letivos, na escola, para planejamento coletivo entre pares, com oportunidades de reflexão em contexto. Outra proposta em que o processo reflexivo do professor ocorre é na sua hora atividade semanal em que, junto aos coordenadores pedagógicos e colegas, aprimora o planejamento com estudo e reflexão sobre a prática.

Articulado a isso, planejar sessões de investigação a partir dos campos de experiências é um caminho para as jornadas de aprendizagem partilhadas entre professores e crianças e que, a seguir, serão detalhadas.

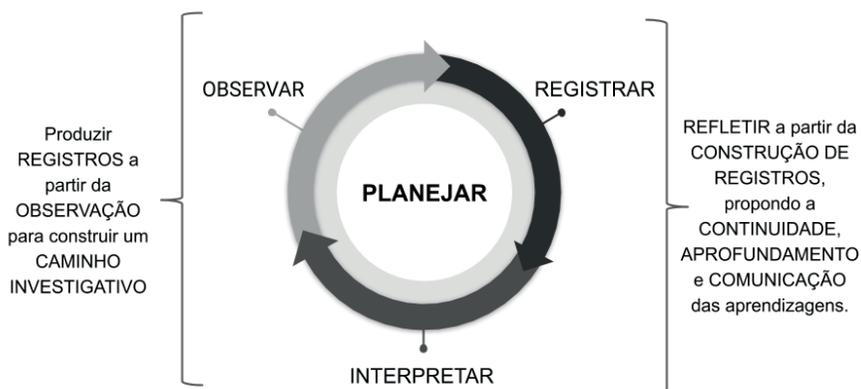
## **5.2 Planejar sessões**

Conforme conseguimos nos apropriar da Documentação Pedagógica como uma estratégia para observar, registrar, interpretar e narrar o cotidiano, passamos a perseguir um planejamento que sustente com narrativas nossa imagem de criança, adulto e escola, que rompa com “um conjunto de aulas ou atividades e [...] propostas relacionadas às datas comemorativas” (FOCHI, 2015b). Ao contrário, que consigamos “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” (FOCHI, 2015b, p. 5). Para além disso, planejar é criar situações de aprendizagem que contribuam para as crianças atribuírem

significado para as suas experiências no mundo.

O planejamento de contexto sustenta a organização de um projeto de investigação, que servirá como fio condutor do planejamento das sessões. Além do planejamento de contexto, é necessário planejar situações significativas de aprendizagem que articulem os saberes das crianças com aqueles já sistematizados pela humanidade (FOCHI, 2015b), para construir sentido sobre o conhecimento gerado e elaborar, aprofundar e ganhar intimidade com os saberes e os objetos de investigação. É construir uma proposta que repositone as crianças e os adultos na relação educativa, planejando e refletindo a organização dos espaços, dos materiais ofertados, da organização do tempo e do grupo e o tipo de intervenção necessária pelo professor. “Criar modelos alternativos para o funcionamento das escolas significa estranhar o familiar para estabelecer novos modos de estar com as crianças e de promover jornadas de aprendizagens” (FOCHI, 2019a, p. 241).

Planejar é uma ação reflexiva que está presente no cotidiano do professor, estabelecendo condições para garantir e ampliar as aprendizagens das crianças, de maneira atenta e sensível. Ao interpretar a documentação registrada e sistematizada, o professor passa a visualizar sua prática com olhar investigativo e, a partir disso, novas perguntas e reflexões surgem sobre as aprendizagens das crianças, mas também sobre o seu fazer pedagógico, indicando novos caminhos, não de forma fragmentada, pelo contrário, parte do contexto social e cultural da criança e proporciona continuidade, como o esquema abaixo nos mostra:



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para a construção e a concretização de uma proposta que não se limita a um documento escrito, mas que seja um processo vivo, constantemente revisitado por todos envolvidos com a escola, é necessário pensar instrumentos que possibilitem o registro dos processos organizados pelos professores e as reflexões do que foi planejado, para dar continuidade nas situações de aprendizagem e visibilidade ao conhecimento construído.

Cada escola vem sistematizando seus instrumentos de planejamento. Dentro da metodologia que buscamos efetivar, e inspirados em estudos do OBECI, entendemos

que, ao projetar e reprojetar a ação educativa, é importante que o projeto de investigação registre o contexto observado e refletido, articule com os campos de experiências e origine perguntas que guiarão o trabalho do professor.

Diante dessa sistematização, o professor irá planejar sessões, podendo pensar em uma organização semanal. “Trata-se de um conjunto aberto de possibilidades proposto pelo adulto a partir da organização de contextos de aprendizagem (FOCHI, 2015b). As sessões são sempre um recorte espaço-temporal que um pequeno grupo de crianças participa para levar a cabo as suas investigações” (FOCHI, 2019a, p. 221). Nesse planejamento, é importante constar o registro de qual proposta será oferecida às crianças, se haverá algum critério de organização do grupo de crianças para participar desses momentos, quanto tempo o professor imagina ser necessário para cada tipo de proposta, e em qual momento do dia entende ser mais adequado realizá-la. Além de descrever quais os materiais e espaços necessários para a realização da sessão, também é importante registrar o que o professor pretende observar.



Veja o vídeo de uma sessão de riscantes.



Acesse um processo documental.

Após vivenciar o planejamento, documentar com fotos, vídeos, falas das crianças, entre outros registros escritos, é importante fazer um registro da reflexão semanal, em que constem as anotações e reflexões do professor a respeito do que aconteceu na semana, evidenciando os percursos vividos pelas crianças tanto durante as propostas como nas atividades de atenção pessoal e nos momentos de brincadeira livre. A partir dessas reflexões, o professor inscreve pontos de continuidade do trabalho, através do relançamento projetual.

### **5.2.1 Campos de experiências como um caminho para as jornadas de aprendizagem compartilhadas entre professores e crianças**

As jornadas de aprendizagem da escola da infância são momentos de partilha entre as próprias crianças e seus professores, a partir dos seus percursos na construção de sentidos. Dessa maneira, esse caminho possibilita a exploração, o aprofundamento e a intimidade com os saberes e os objetos de investigação.

Organizar o trabalho pedagógico por campos de experiências fortalece a identidade e a função social, política e pedagógica e atende à demanda dessa etapa educativa, de dar sentido às diversas experiências que as crianças vivem na escola.

Essa organização acolhe o caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças.

Com os campos de experiências é possível colocar em relação os saberes das crianças e dos adultos. O conhecimento é produzido na relação entre a criança e o mundo, entre a criança e o adulto e entre as próprias crianças. A pedagogia dos campos de experiências é, portanto, relacional.

Ao planejar propostas para as crianças, é importante considerar as ementas dos campos de experiências e buscar articulá-las às experiências concretas da vida cotidiana, à aprendizagem da cultura e dos conhecimentos já sistematizados pela humanidade e às diferentes linguagens. Para isso, é imprescindível uma escuta atenta, pelo professor, das necessidades, interesses e desejos das crianças, além da disponibilidade em reinventar e avançar nas práticas pedagógicas efetivadas na Educação Infantil. Ainda, planejar por campos de experiências permite que o professor coloque “no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”. Portanto, nessa organização da ação educativa, o professor toma “a ideia de experiência como contínuas e participativas interações dos meninos e das meninas” e “privilegia as dimensões de ação destes com a complexidade e a transversalidade dos patrimônios da humanidade” (FOCHI, 2015a, p. 221).

Articular e integrar os campos de experiência no planejamento significa que “estes atravessam de forma objetiva o modo como o contexto é organizado e, subjetivamente, nas ações e intervenções do adulto que os acompanha” (FOCHI, 2015a, p. 226). Através das duas modalidades do planejamento, cabe ao professor conectar os campos de experiências às práticas pedagógicas, identificando e elegendo pontos de cada campo que mais se evidenciam na vida cotidiana e nas propostas com e para as crianças.

O capítulo 6, intitulado *Tornar visíveis as aprendizagens das crianças*, apresenta as reflexões e as proposições para que o professor elabore estratégias para compartilhar os processos vividos pelas crianças num processo avaliativo participativo e contínuo de discussão e reflexão e comunicar à própria escola, a seus profissionais, à comunidade, às famílias e às crianças sobre o que é feito nesse espaço de vida coletivo.



## 6 TORNAR VISÍVEIS AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS



Para saber mais, acesse  
uma narrativa.

Ao organizar um processo metodológico sustentado pela documentação pedagógica é primordial tornar visível de que forma ocorrem as aprendizagens das crianças e adultos que vivem na escola. Para tanto, é necessário sistematizar documentos que organizem os registros e deem visibilidade ao vivido, uma vez que, como nos afirma Malaguzzi, “o que não se vê, não existe” (2005, p. 10). Por isso, além de registrar, é extremamente importante que a escola se coloque a pensar sobre quais estratégias utiliza para compartilhar o que nela é vivido: como irá comunicar à própria escola, a seus profissionais, à comunidade, às famílias e às

crianças o que é feito nesse espaço de vida coletivo.

Ao projetar uma comunicação, é importante estar presente o que se pretende comunicar. Essa decisão é uma tomada de consciência sobre as jornadas de aprendizagem das crianças, dos professores e da escola. Também é necessário estar ciente de para quem essa comunicação está sendo endereçada - às crianças, aos familiares e aos outros profissionais. O que definirá com o que a comunicação será mais produtiva, de que maneira irá contar o que se quer da melhor forma possível. Para então ser definido como, qual formato será materializado - painéis, exposições, vídeos, mini-histórias, portfólios, livretos (FOCHI, 2019b).



Comunicações de percursos de aprendizagem,  
compartilhados como livretos às famílias.

Além disso, é importante estar atento a quando comunicar, criando uma sistematização de instrumentos que auxiliem no diálogo constante na escola. E, para isso, também é necessário pensar onde: o local ou espaço em que vai ser realizada a comunicação. Por exemplo, se queremos endereçar uma mini-história às crianças, necessariamente essa precisa estar na altura dos seus olhos, ou ao seu alcance (FOCHI, 2019b), como será tratado a seguir.

## 6.1 Mini-histórias

As mini-histórias são uma forma de comunicação que torna visíveis as aprendizagens das crianças no espaço educativo. As mini-histórias são registros e evidências, produzidos pelos professores, no cotidiano da Educação Infantil. A prática das mini-histórias de nossa rede encontrou inspiração no OBECI e, de maneira processual, cada escola lança-se ao desafio de narrar os percursos das crianças na escola, com o apoio dessa ferramenta. Escrever uma mini-história envolve a escuta e a observação em todos os momentos da jornada das crianças. Requer produzir registros (fotos e textos) de qualidade, que possam tornar especial o que poderia passar despercebido.

A partir de uma breve narrativa imagética e textual, o adulto interpreta essas observações, de modo a tornar visíveis as rapsódias da vida cotidiana. Essas rapsódias são fragmentos poéticos, portanto sempre episódicos, que, quando escolhidos para serem interpretados e compartilhados, ganham valor educativo (FOCHI, 2017, p. 98).

Compreendemos que o que documentamos faz parte de uma escolha dentre muitas possíveis e, ao mesmo tempo, revela uma imagem de criança, de professor e de escola. Uma das estratégias que passamos a utilizar são as mini-histórias, que a professora pode colocar na entrada da sala referência, enviar às famílias, a qualquer tempo, ou compor o material entregue a cada final de semestre, junto do parecer descritivo da criança, como a mini-história “Brincadeira de boneca, tão linda de ver e viver!”.



Conheça algumas  
mini-histórias.

### Brincadeira de boneca, tão linda de ver e viver!



Ana, cheia de atenção, conversa com sua boneca pelo olhar. Depois, um demorado, silencioso e carinhoso abraço...  
...para então, ainda com muito amor, chegar o momento da história.  
Ah...que história essa de Ana, não temos vontade de parar de olhar, de ver e reviver!  
Memórias de infância...



Texto: Profa Viviane Zimmermann  
Imagem: Prof. Alcione Julio  
Março/2017

As mini-histórias são um tipo de comunicação aberta, que complementa os pareceres descritivos na Educação Infantil, uma vez que as narrativas revelam a singularidade das crianças e de suas jornadas de aprendizagem. O quadro abaixo indica alguns pontos para a criação de mini-histórias:

### **Dicas para criar uma mini-história**

1. Produza registros fotográficos, anotações e recolha produções das crianças do cotidiano educativo. Ao fotografar, lembre-se dos diferentes ângulos, para descobrir melhores enquadramentos.
2. Busque interpretar seus registros, colocando a criança em evidência.
3. Após esse momento de reflexão, escolha uma situação para contar, busque situações que passariam despercebidas, para marcar as maravilhas de viver; Pense para quem essa mini-história será endereçada.
4. Organize as imagens em power point para melhor visualizá-las e para poder escrever o texto. Fique atento à disposição do texto e das imagens.
5. Lembre-se do título da história e da autoria de imagem, texto e crianças.
6. Compartilhe com uma colega ou com a coordenadora pedagógica para uma primeira leitura e que ela possa lhe dizer se está claro. E, se necessário, reescreva.
7. Imprima e compartilhe em um local visível para que as famílias, colegas e crianças possam usufruir.

Fonte: Elaboração própria baseada em FOCHI, 2019b.

Para compreender o sentido que emerge da experiência educativa, refletir e criar situações de aprendizagem, projetar a continuidade da ação educativa, com intuito de aproximar o que falamos em relação às crianças e o que fazemos com elas, é de suma importância restituir a ação educativa a partir de um conjunto de registros oriundos das observações. Restituir a experiência às crianças “é construir o significado de um percurso, mesmo que de forma provisória e parcial, devolvendo e dando valor à aprendizagem e à subjetividade do outro” (FOCHI, 2019b, p. 65). Essa prática rompe com a ideia de decorar a sala, propondo constituir uma estética harmoniosa. Além disso, expor esses registros, sejam mini-histórias ou imagens, constrói um ambiente educativo, que convida a criança a sentir-se parte, com os outros, a partir da possibilidade de ver valorizado o que foi e está sendo vivido, produzindo uma memória das experiências que ocorrem nesse espaço. É compor uma segunda pele (STROZZI, 2014; HOYUELOS, 2006), uma pele psíquica (CEPPI; ZINNI, 2013), que retoma as experiências vividas.

Em seguida, o processo avaliativo, tanto dos modos como a criança se mostra e revela seus saberes como da qualidade da oferta, é apresentado.

## **6.2 A avaliação da e na Educação Infantil**

A avaliação é um processo participativo e contínuo de discussão e reflexão, que contempla a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar,

para compreender por que e como se faz (MORO, 2016), qualificando o cotidiano na Educação Infantil.

A avaliação da Educação Infantil refere-se à avaliação de contexto e busca refletir sobre a qualidade da oferta, tendo como objetivo a análise da instituição como um todo e sua mudança para melhor, de modo a subsidiar o contínuo aprimoramento do Projeto Político Pedagógico, nos aspectos estrutural, relacional e prático, através da elaboração de planos de ação realizáveis e do consequente monitoramento (BRASIL, 2015a, p. 37). Esse movimento deve ocorrer num processo formativo, coletivo, participativo e aberto, podendo ser utilizadas diferentes estratégias de participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

A avaliação na Educação Infantil, que trata da avaliação da criança, de acordo com o disposto nas DCNEI (BRASIL, 2009a), deve ocorrer de modo articulado à avaliação de contexto. Para se avaliar individualmente as crianças, é preciso considerá-las em relação, pois “não se observam e documentam as crianças individuais, surpreendidas e suspensas em seus comportamentos, descritos sem um ‘antes’, um ‘durante’ e ‘sobre’, um ‘depois’” (SAVIO apud CAMPOS, 2016, p.17).

O processo avaliativo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças considera as diferentes dimensões da relação educativa, contemplando as diversas linguagens utilizadas pelas crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo tratando de acesso ao ensino fundamental. Nessa etapa educativa, a avaliação deve centrar a atenção em processos e não em resultados, considerando que o aprendizado não se dá de modo linear, e que não existe uma norma ou padrão a ser seguido.

A observação é uma ferramenta de aprendizagem do olhar sensível do professor e envolve atenção e presença, na perspectiva de aperfeiçoamento da prática pedagógica. O professor deve observar e registrar criticamente as experiências, brincadeiras e interações das crianças no cotidiano, seus modos particulares de expressão, de construção do pensamento e do conhecimento, seus potenciais, interesses e necessidades.

O registro é a estratégia fundamental e complementar para que o professor reflita sobre o que vê e entenda acerca dos modos como a criança se mostra e revela seus saberes. Para acompanhar e tornar visíveis esses processos, o professor deve organizar múltiplos registros, por meio de pautas de observação, registros escritos (diário, caderno de acompanhamento do desenvolvimento, bloco de anotações) relatórios, fotografias, vídeos, desenhos, álbuns, criações das crianças (desenhos e outros), portfólios individuais e coletivos, mini-histórias, painéis comunicativos, pareceres descritivos, entre outros.

O parecer descritivo é elaborado pelo professor, semestralmente, como documento que narra e comunica o percurso de aprendizagem e desenvolvimento da criança, a partir das observações e de registros feitos ao longo de todo semestre e refletidos nos pré-conselhos, conselhos participativos e conselhos de classe, pelo conjunto de profissionais que acompanham a criança. Para compor o parecer descritivo, é importante considerar que esse se trata de um documento. Portanto, exige que seja escrito com certas formalidades e tenha como foco o registro do processo educativo da criança. Na elaboração do parecer descritivo pelo professor, alguns pontos são importantes de serem observados, conforme indicam os questionamentos abaixo:

## Pontos para a elaboração do PARECER DESCRITIVO

1. O parecer descritivo conta o processo da criança, como ela vive, se relaciona, interage com as propostas feitas, com os materiais disponibilizados, com os espaços e tempos da escola?
2. Os conteúdos vividos na vida cotidiana são evidenciados no texto, assim como as experiências com as diferentes linguagens?
3. O texto fala da criança e com o quê, com quem, como e de que ela brinca?
4. Relata as escolhas e preferências da criança, evidenciando e valorizando seu processo de autonomia?
5. Descreve como a criança se relaciona com outras crianças e com os adultos?
6. Conta de que maneira a criança participa de atividades de atenção pessoal como alimentação, descanso, higiene?
7. Deixa evidente a intenção educativa e a aposta em uma criança capaz?
8. Usa o nome da criança e evita apelidos, diminutivos, adjetivos, expressões pejorativas, julgamentos, ambiguidades e o uso de verbos que indicam estado permanente?
9. Está endereçado à família da criança e tem uma linguagem compreensível a ela?
10. Sua escrita comunica e compartilha com a família o trabalho pedagógico desenvolvido na escola?
11. Evita mensagens, saudações que não cabem nesse gênero de texto?
12. Descreve e interpreta o que acontece em termos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao invés de apresentar resultados e predizer situações futuras?
13. Evita comparações da criança com outras, com uma criança “modelo” ou com expectativas prévias sobre ela?
14. Fala sobre as mudanças que aconteceram no período, os avanços e as necessidades de maior atenção, assim como as intervenções feitas pelo professor ao longo do processo?

Fonte: Elaboração própria baseada em FERREIRA, 2013 e MORO, 2018.

É dever e direito da família conhecer e acompanhar as conquistas e os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus filhos. Por isso, cada escola propõe formas complementares ao parecer descritivo para partilhar com as famílias as conquistas e os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, numa perspectiva de avaliação participativa e compartilhada. Dentre as estratégias de participação das famílias, estão os conselhos de classe participativos, os painéis comunicativos, as assembleias e reuniões, os questionários e a pesquisa socioantropológica nas residências das famílias.

Pela compreensão do quanto o educar e o cuidar na Educação Infantil como responsabilidade compartilhada, a seguir esse tema é delineado.



## **7. INTERLOCUÇÃO DE DIFERENTES OLHARES**

A Educação Infantil, direito das crianças e das famílias e dever do Estado (BRASIL, 1996), tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. O cuidado e a educação das crianças são responsabilidade compartilhada entre a escola e as famílias e por isso requerem a articulação entre a educação e outras áreas como a saúde e a assistência. Para que a Educação Infantil cumpra com sua função sociopolítica e pedagógica e se torne um espaço privilegiado de convivência, de construção de sentidos e identidades e de ampliação de saberes e conhecimentos, é necessário que a escola e a mantenedora busquem a articulação e a parceria com profissionais de diferentes áreas, com as famílias e com a comunidade.

### **7.1 Contextos familiares e de participação**

O atendimento às crianças de maneira integral necessita que a proposta pedagógica e curricular das escolas garantam espaços e tempos para a escuta e o diálogo com as famílias, assim como respeitem e valorizem as diferentes formas em que elas se organizam (BRASIL, 2009a).

Na Educação Infantil, os adultos que convivem diariamente com as crianças são os familiares, os professores e os demais profissionais da escola. As famílias são diretamente responsáveis pelas crianças e é com elas que a escola precisa dialogar e construir vínculos e laços de confiança, compartilhar ações e valores, assumindo a corresponsabilidade pela educação dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

As famílias são as primeiras referências de educação e cuidado das crianças, pois elas oferecem os cuidados necessários ao seu bem-estar - necessidades materiais, afetivas e cognitivas - assim como as primeiras possibilidades das crianças significarem o mundo que as rodeia. Quando a escola, que é um órgão de proteção da infância, percebe que os cuidados básicos não são atendidos pela família ou que algum direito das crianças é violado, é de sua responsabilidade acionar a rede de proteção, de acordo com a legislação vigente e as orientações da mantenedora.

Existem diferentes formas de organização familiar na sociedade, e todas merecem ser respeitadas e acolhidas na escola. Entendemos que a família é formada por pessoas que compartilham entre si o cuidado e o afeto mútuos, assim como é a primeira e mais íntima forma de convivência humana. Sendo assim, as famílias acolhidas nas escolas da RME-NH podem ser formadas por pai, mãe e filhos, pais, mães, avós, tios, padrinhos, primos, que exercem papéis diferentes, mas importantes na vida das crianças. Da mesma maneira, as instituições de acolhimento que exercem essa função temporariamente na impossibilidade de algum familiar são as responsáveis com quem a escola deve dialogar e compartilhar a educação das crianças.

Quando as crianças começam a frequentar a Educação Infantil, as possibilidades de aprendizagem e de encontro com outras formas de compreender o mundo se

ampliam, por isso a relação com as famílias é imprescindível no cotidiano da instituição. A relação de confiança e de parceria entre escolas e famílias é uma especificidade da proposta pedagógica da Educação Infantil e inicia antes mesmo das crianças chegarem na escola, como no momento em que as famílias buscam a vaga, realizam a matrícula, participam da entrevista inicial e combinam o período de adaptação das crianças. Em todos esses momentos, a escola tem a possibilidade de se apresentar e iniciar uma interação positiva com as famílias. Por isso, o acolhimento, o compartilhamento e o respeito aos diferentes modos e configurações familiares são tão necessários no cotidiano escolar.

Ao chegarem na escola, as crianças trazem de suas casas e famílias um repertório cultural, religioso, de crenças e saberes. Precisamos acolher as realidades vindas das crianças e de suas famílias, com uma escuta sensível e atenta e uma abertura ao diálogo e à participação das famílias na vida da escola.

Como parceiras na responsabilidade pela educação das crianças, as escolas buscam a aproximação e a comunicação constante com as famílias, promovendo diferentes estratégias para que os encontros de diálogo e participação aconteçam, qualificando a experiência de vida coletiva na escola, como: reuniões para tratar de assuntos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e ao vínculo entre família e escola; festividades, integrações e comemorações significativas para a comunidade, planejadas e organizadas com a participação das famílias; mostras das produções das crianças e profissionais, promovendo a visibilidade e a valorização das experiências de aprendizagem vividas na escola; conselhos participativos, assembleias e avaliações do contexto e das propostas desenvolvidas na escola; parceria com a Associação de Pais e Mestres das Escolas Municipais - APEMEM, para a tomada de decisões que qualifiquem o processo educativo, em conjunto com as famílias; processos de transição e acolhimento das crianças que envolvem todo o grupo de profissionais da escola e as famílias; participação das famílias na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas propostas diárias como forma de conhecer e valorizar a pluralidade e a riqueza das diferentes culturas familiares e de fortalecer os vínculos entre a escola e as famílias.

O desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos compreende que cuidar e educar são aspectos indissociáveis no cotidiano da Educação Infantil, conforme a DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 10):

A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, mas de todos os níveis de ensino. Na Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto.

Assim, o cuidado em relação à saúde e ao bem-estar das crianças é uma responsabilidade das instituições educativas, em parceria com familiares e serviços de saúde (MARANHÃO, 2010). A escola é um lugar que promove saúde e bem-estar

físico, emocional e social e, tanto quanto as outras experiências que as crianças vivem na escola, as que envolvem cuidados pessoais e de saúde são marcadas e também deixam marcas na vida das crianças, das famílias e da comunidade. Por isso, é necessário compartilhar com as famílias as responsabilidades que competem a cada uma, sustentadas pelas orientações de profissionais da área da saúde e da assistência social, dos parceiros que compõem a rede de atendimento e da mantenedora.

As escolas precisam acompanhar e realizar registros sobre a saúde das crianças e sobre situações que podem acontecer no cotidiano, como uma queda, febre, machucado ou mal-estar, comunicando às famílias e solicitando sua presença e cuidado sempre que necessário. *O Regimento Escolar Padrão para Educação Infantil da RME-NH (NOVO HAMBURGO, 2020 - 2022)* estabelece as responsabilidades que cabem às famílias, referentes aos cuidados e compromissos que envolvem a saúde e o bem-estar das crianças, em parceria com a escola.

Outras ações envolvendo os cuidados com a saúde e bem-estar que acontecem com e nas escolas são: Formação Cuidados na Primeira Infância com ênfase em Primeiros Socorros, que ocorre desde o ano de 2012, e visa instrumentalizar a equipe de profissionais com conhecimentos teóricos e práticos sobre acionamento e manobras de socorro, voltadas a adultos e crianças, no contexto da escola, em atendimento à Lei Nº 13.722 (BRASIL, 2013b); Programa Saúde na Escola (PSE), que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, por meio de ações, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde, de promoção, prevenção e atenção à saúde na escola.

## **7.2 Gestão democrática**

A gestão escolar, constituída pela articulação entre a dimensão pedagógica e a dimensão administrativa, considera que a educação e o cuidado devem estar presentes em todos os seus espaços e relações (BRASIL, 2009a). As decisões administrativas e a organização estrutural das escolas implicam diretamente na proposta pedagógica, quando buscam refletir sobre como garantir as condições para o desenvolvimento da autonomia das crianças, para a participação mais efetiva das famílias e para um ambiente cada vez mais acolhedor, esteticamente organizado e de bem-estar para adultos e crianças.

É um desafio constante repensar a organização e a gestão das escolas de Educação Infantil pois, historicamente, essas se constituíram como lugares apenas de cuidado, centrados numa visão adulta e organizados a partir de aspectos administrativos pré-definidos e inflexíveis. Porém, hoje, existe o entendimento de que os princípios que sustentam a gestão administrativa devem ser os mesmos da proposta pedagógica. Pensar a organização administrativa e pedagógica envolve projetar e mediar, em parceria com os professores e demais profissionais da escola, famílias e crianças: o planejamento, o espaço e o tempo, as rotinas e o brincar, o acompanhamento e a comunicação do cotidiano da Educação Infantil.

Assim, os horários de atendimento, as partidas e chegadas, as transições

internas de espaço e tempo entre os diversos momentos do cotidiano, a seleção e a organização dos espaços e materiais e a avaliação precisam contemplar a participação das crianças, das famílias e dos profissionais da escola, mas, de um modo muito especial, acolher as necessidades das crianças. Essas ações devem ser marcadas por uma intencionalidade educativa, que é a de poder explicar e compreender as razões para a escolha das experiências, dos materiais, da organização dos espaços e dos tempos, oportunizando as condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam. Na RME-NH, a vida cotidiana na escola de Educação Infantil é o tema principal dos encontros de formação continuada dos profissionais e da comunicação com as famílias. É desse contexto que emerge a reflexão e o estudo entre os profissionais da escola, que buscam significá-lo e qualificá-lo continuamente.

O documento *Práticas Cotidianas na Educação Infantil* (BRASIL, 2009b, p. 88) compreende a escola de Educação Infantil como:

um espaço educacional no qual os adultos - diretor, coordenador, professores e demais profissionais - se sintam comprometidos com uma iniciativa coletiva, pensada e realizada com intencionalidade educacional e, portanto, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo experiências significativas que estejam ao seu alcance. As crianças pequenas são também autores desse empreendimento porque reagem às provocações sociais e físicas desse espaço, aceitando, rejeitando, transgredindo e propondo transformações, ao seu modo, no processo organizacional.

O princípio democrático é uma condição para a gestão comprometida com uma visão de escola de Educação Infantil como um lugar privilegiado para as crianças viverem a infância e construírem experiências de aprendizagem por meio dos seis direitos: brincar, conviver, conhecer-se, explorar, expressar, participar. A BNCC assim define o direito à participação das crianças:

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 (BRASIL, 2017).

Gestar a Educação Infantil, portanto, implica pensar em uma proposta pedagógica em que os adultos - famílias e profissionais - e as crianças sejam escutados, encontrem acolhida às suas diferenças e necessidades e se envolvam com a organização e com a gestão de todas as ações do cotidiano escolar. As crianças também precisam ser escutadas, através de suas linguagens e manifestações próprias, pois esse é um princípio da participação na vida coletiva da escola. Elas aprendem a escolher, a conviver e a respeitar, quando experimentam situações diárias, em contextos reais de brincadeira e de interações, em que podem fazer escolhas, conviver com a diversidade, ser escutadas e respeitadas, em seus modos próprios de se expressar e participar.

A equipe diretiva tem um papel fundamental à frente da gestão administrativa e pedagógica, buscando a articulação entre os diferentes profissionais da escola e a aproximação com as famílias e a comunidade. Isso significa que é necessário abrir espaços e tempos para que todos os profissionais e famílias estabeleçam parcerias e

assumam, cada vez mais, o compromisso compartilhado pela educação e cuidado das crianças e pelas decisões administrativas e pedagógicas que impactam diretamente a vida da escola. Através do Plano de Gestão Compartilhada, a equipe diretiva elabora, apresenta, compartilha e avalia com a comunidade escolar as ações e estratégias que criam as condições administrativas e pedagógicas necessárias ao processo educativo.

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola, liderada pela equipe diretiva e elaborada com os profissionais, as famílias e as crianças, fundamenta-se nas concepções de democracia e participação e, no cotidiano escolar, desdobra-se em ações para garantir a participação cada vez mais efetiva de todos.

A gestão democrática traz em seu bojo a possibilidade de todos os profissionais trabalharem em equipe. A direção gerencia e articula com a comunidade escolar o processo de administração, com foco no desenvolvimento pedagógico da escola; a coordenação pedagógica promove a formação continuada dos professores e dos demais profissionais e acompanha e orienta a prática pedagógica; a orientação educacional acompanha o desenvolvimento das crianças e orienta o trabalho dos professores, auxiliando na mediação de conflitos e no atendimento a famílias e crianças. Os professores são parte fundamental da gestão da escola, pois sua prática diária exige a tomada de decisões, o planejamento, a observação, o acompanhamento, o registro e a reflexão, apoiados em uma opção política e teórica que fundamenta seu fazer pedagógico. Os demais profissionais da escola, como os apoiadores, os funcionários da limpeza e da cozinha e o secretário também são educadores e têm um papel fundamental no acolhimento, na organização e no apoio a todas as situações do cotidiano da escola. No trabalho diário com as crianças, é essencial assegurar momentos em que os professores e demais profissionais possam refletir sobre suas práticas, num movimento de formação permanente, que busca dar sentido e qualificar continuamente o processo educativo.

### **7.3 Educação Infantil como espaço de convivência**

A escola de Educação Infantil é, depois da família, o espaço de vida coletiva em que as crianças interagem com o outro e ampliam sua experiência de mundo e de aprender em respeito e em solidariedade com diferentes pessoas e culturas. A diversidade é uma condição do mundo em que vivemos, manifestando-se nas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas das pessoas, da natureza e das organizações sociais. A diversidade é compreendida como uma riqueza, mas, às vezes, pode ser vista como uma falha e motivo de desigualdades (BRASIL, 2009b).

O convívio, as relações sociais e a vida cotidiana em um contexto coletivo, como o que acontece na Educação Infantil, proporcionam experiências ricas de convivência com a diversidade. As crianças são diferentes e vivem suas infâncias de modos diversos, pois trazem consigo histórias e culturas familiares próprias.

A diversidade também se manifesta no corpo, na cor da pele ou dos olhos, nos cabelos, no gênero; em fazer parte de uma ou outra tradição religiosa, em morar em um ou outro lugar, em ter ou não uma deficiência. Os bebês e as crianças, por si só, não

fazem distinções em relação às diferenças, vivendo-as e falando sobre elas de uma maneira muito natural e genuína. No entanto, essas questões podem causar curiosidades nas crianças, que as manifestam em suas brincadeiras, falas, imitações, desenhos. É importante que o professor perceba e acolha as manifestações e questionamentos das crianças e busque oferecer possibilidades em que essas diferenças sejam evidenciadas e valorizadas na prática cotidiana, já que a postura dos adultos oferece a referência do respeito e do diálogo na convivência com a diversidade.

Respeitar, valorizar, celebrar e dar visibilidade às diferenças presentes nas escolas, favorecendo relações participativas e respeitadas entre todos os que convivem no ambiente escolar, são ações que fazem parte da proposta pedagógica da Educação Infantil da RME-NH de um modo orgânico, ou seja, estão presentes: nos diferentes repertórios de brincadeiras e jogos valorizados e vivenciados no cotidiano; na variedade de materiais e brinquedos estruturados ou não que permitem que as crianças criem enredos próprios para a brincadeira; nos objetos da nossa cultura e de outras culturas que possibilitam o acesso ao patrimônio cultural local, regional, brasileiro e universal; nas comemorações e festividades do calendário escolar significativas para as crianças e para a comunidade, por elas escolhidas em conjunto com os profissionais da escola; no acolhimento diário e no respeito às diferentes formas de organização e costumes familiares; nas histórias lidas e contadas da nossa e de outras culturas e lugares; nas músicas, nas canções, nas explorações sonoras e no barulhar que expressam a riqueza e a sensibilidade dos diversos sons; nos desenhos, imagens, fotografias e vídeos selecionados com base em critérios estéticos, criativos e artísticos, evitando os materiais estereotipados e descontextualizados; nas formas diferentes de agrupar e integrar as crianças; na organização flexível dos tempos e das propostas; na atenção às necessidades individuais que cada criança manifesta em algum determinado momento da sua permanência na escola.

As práticas educativas que respeitam a diversidade se desdobram em situações que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a partir das múltiplas linguagens, da brincadeira, do respeito aos tempos e ritmos das crianças e aos seus modos próprios de se relacionar e construir significados sobre si e sobre o mundo. Todas as crianças têm direito a serem acolhidas, incluídas, reconhecidas em suas singularidades, além de desafiadas a experimentarem outras relações e interações com diferentes experiências que promovam desenvolvimento e aprendizagem.

É na Educação Infantil que a inclusão escolar inicia, pois é um lugar privilegiado de construção de conhecimento e de desenvolvimento integral de todas as crianças. Nessa etapa, destacam-se o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza das vivências que envolvem os aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças, que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização dos saberes e das culturas das crianças (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010). As escolas têm um compromisso legal e político-pedagógico de realizar os processos de inclusão das crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em risco social ou vítimas de violências, que necessitam de uma atenção especial. Porém, todas as crianças precisam ser incluídas e respeitadas nas suas singularidades.

A formação continuada dos professores e dos demais profissionais e apoiadores da escola, a assessoria pedagógica da SMED-NH, as parcerias com profissionais das redes de atendimento e com as famílias são estratégias fundamentais para avançar na concepção e nas práticas educativas que rompam com a homogeneização e a exclusão e respeitem e valorizem a diversidade presente na vida fora e dentro das escolas.

A Nota Técnica Nº 02 (BRASIL, 2015b) apresenta as orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. O AEE possibilita que as crianças, desde seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e às informações.

Na RME-NH, o AEE na Educação Infantil ocorre no período em que as crianças estão na escola. Esse atendimento se dá por meio de um trabalho colaborativo entre o professor referência, o professor do AEE, os apoiadores à inclusão e a equipe diretiva da escola. As crianças não são separadas do seu grupo para receber o atendimento do AEE, uma vez que ele é organizado para possibilitar que a participação das crianças nos diversos espaços e propostas seja mais qualitativa. O atendimento do AEE requer a elaboração de um Plano de Atendimento Individualizado (PAI), que define o tipo de atendimento à criança, identificando os recursos de acessibilidade necessários, produzindo e adequando materiais e brinquedos, selecionando recursos de tecnologia assistiva a serem utilizados, acompanhando o uso de recursos no cotidiano escolar. O profissional do AEE, em conjunto com a equipe diretiva da escola, realiza a articulação com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral das crianças.



## 8 CONVITE PARA SEGUIR ACOLHENDO E ESCUTANDO AS CRIANÇAS

A construção coletiva deste documento vem reafirmar o posicionamento da RME-NH em olhar a criança em sua inteireza e implementar um currículo que considere a vida cotidiana como fio condutor de uma jornada respeitosa para as crianças, em que a escolha por investigar perpasse as experiências vividas pelas crianças e adultos nesse espaço educativo, a partir da organização do trabalho pedagógico sustentado na garantia dos direitos das crianças, viabilizados pela interlocução de diferentes olhares.



Um dia na Escola.

Para finalizar este documento e continuar com nossas reflexões, trazemos uma comunicação que nos conta sobre “Um dia na Escola”, fazendo um registro reflexivo sobre a organização e funcionamento do contexto da turma, no qual conseguimos perceber o quanto planejar, registrar, narrar, interpretar e refletir sobre esses momentos nos faz olhar numa camada mais profunda e qualificada a estada dessas crianças tão pequenas num espaço de vida coletiva. É um convite para pensar como organizar a vida cotidiana das escolas que atendem a Educação Infantil, de modo a evidenciar o papel da criança no processo educativo e a

reposicionar o papel do professor e inspirar a construção de um contexto educativo de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Blucher, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e educação infantil. In.: BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 15-45.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Plantando em solo fértil**. Porto Alegre: Revista Pátio Educação Infantil, n. 22, p. 08 - 11, jan./ mar., 2010.
- BRASIL. **Declaração dos Direitos da Criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. UNICEF, 1959.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2009a.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 12.796/2013**. Altera a Lei Nº 9394/1996. Brasília: DF, 2013a.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 13722 de 4 de outubro de 2018**. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. Brasília: DF, 2013b.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei Nº 9394**. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: Bases para a Reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: DF, 2009b.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Contribuições para Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Brasília: 2015a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta Nº 02**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI, 2015b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: DF, 2010.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: DF, 1990.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CORSINO, Patrícia et.al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In.: BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13 - 57.
- CUNHA, Suzana Rangel Vieira (org.). **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FALK, Judit (Org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo: SP, 2019a.
- FOCHI, Paulo Sergio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. **A documentação pedagógica como mote para a formação de professores**: o caso de uma escola participante do OBECI. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 2, n. 2, p. 165-177, jul./dez. 2016.
- FOCHI, Paulo Sergio Fochi. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In.: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (Orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015a.
- FOCHI, Paulo Sergio (Org.). **Mini-histórias**: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019b.
- FOCHI, Paulo (Org.). **O brincar heurístico na creche**: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil - OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Planejar para tornar visível a intenção educativa**. Porto Alegre: Revista Pátio Educação Infantil, n. 45, p. 4 – 7, out./dez., 2015b.
- FOCHI, Paulo Sergio. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil**. Qualificação de tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GANDINI, Lella. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 1999.

GARIBOLDI, Antonio. El espacio y su organización. In.: BONDIOLI, Anna; NIGITO, Gabriela. (Coords.). **Tiempos, espacios y grupos: El análisis y la evaluación de la organización em la escuela infantil: DAVOPSI**. Biblioteca de Infantil 29. Editorial GRAÓ. Barcelona, 2011. p. 99 - 119.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. Goiânia: Cegraf, 2007.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Ediciones Barcelona: Octaedro, 2006.

MARANHÃO, Damaris Alves. **Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde**. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento: perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MORO, Catarina. Posicionamento sobre Utilização/adoção de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância – aspectos convergentes e divergentes”. In.: **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância: convergências e divergências**. Programa Espaço & Escuta: Fortaleza, 2016.

MORO, Catarina; SOUZA, Gisele de (Org.). Avaliação em Educação Infantil: desafios, transformações, perspectivas. In.: **Educação Infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Avaliação: instrumento do professor para aprimorar o trabalho na **Educação Infantil**. In: Novas Diretrizes para a Educação Infantil. Ano XXIII - Boletim 9 - jun/ 2013.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Padrão para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo**. Novo Hamburgo, 2020 - 2022.

NOVO HAMBURGO. **Decreto Nº 364 de 07 de outubro de 1999**. Altera designação das creches municipais. Novo Hamburgo, 1999.

NOVO HAMBURGO. **Lei Nº 1353 de 19 de dezembro de 2005**. Institui o Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. Novo Hamburgo, 2005.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação. **Fundamentos e concepções da Rede Municipal de Ensino**. Documento Orientador. Caderno 1. Novo Hamburgo: SMED, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezato (Org). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: Uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

PINAZZA, Mônica Appezato, FOCHI, Paulo Sergio. **Documentação Pedagógica**: observar, registrar e (re)criar significados. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018.

PIVA, Luciane Frosi Piva. **Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: RS, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 234 de 07 de janeiro de 1998**. Estabelece normas para a designação de estabelecimentos de Ensino no Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 246 de 02 de junho de 1999**. Estabelece normas para a oferta de Educação Infantil, no Sistema Estadual de Ensino. Rio Grande do Sul, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho**: Educação Infantil. Porto Alegre: SEDUC/UNDIME, 2018.

RINALDI, Carla. **Documentação e avaliação**: qual a relação? In: ZERO, Project. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

SARTORETTO, Rui; SARTORETTO, Mara Lúcia. **Atendimento Educacional Especializado e Laboratórios de Aprendizagem**: o que são e a quem se destinam. Assistiva: Tecnologia e Educação, 2010.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

CAMPOS, Maria Malta. Avaliação na primeira infância: contribuições para o debate. In.: **Utilização de métodos e instrumentos padronizados de avaliação na primeira infância**: convergências e divergências. Programa Espaço & Escuta: Fortaleza, 2016.

VARGAS, Suélen Simoni Machado de Vargas. **Datas Comemorativas no currículo**

**da educação infantil.** XVI Fórum da Rede Municipal de Ensino: educação e pesquisa. Secretaria de Educação de Novo Hamburgo – 23 de outubro de 2018.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza** in Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In.: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem:** crianças que aprendem individual e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.

## APÊNDICES

### Apêndice A - A Cultura Escrita na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo

Entende-se a cultura escrita como “o lugar que o escrito (todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita) ocupa em determinada sociedade, comunidade ou grupo social” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 117). Envolve, também, ações de leitura e escrita e a relação com objetos portadores de leitura, que devem estar presentes na Educação Infantil. É importante considerar que as crianças têm acesso a muitas mídias e tecnologias, que possuem a imagem e a escrita como ferramenta e que a escola não poderá deixar de refletir e interagir. Por sua vez, a linguagem verbal, bem cultural a que a criança tem direito ao acesso, inclui a linguagem oral e escrita. Esse processo de comunicação interpessoal, que leva tempo para se configurar, exige atenção da criança às pessoas e ao mundo ao seu redor, observando e participando de situações comunicativas que precisam ser oportunizadas com qualidade. Além disso, essa aquisição e aprimoramento da oralidade, que deve ser predominante na pequena infância, em conversas e trocas de olhares, fortalece o diálogo entre professores e crianças e precisa ser planejado e continuamente trabalhado. A leitura e a fruição de histórias, como experiência social, precisam estar presentes ao longo de toda essa etapa. Ler e contar histórias literárias e inventadas, relatar situações com detalhes e ordem compreensível, cantar, brincar com diferentes gêneros e suportes escritos, expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, manusear livros e outras propostas, têm importantes funções na perspectiva de leitura de mundo pelas crianças. A linguagem escrita, também objeto de interesse pelas crianças muito antes dos professores a apresentarem formalmente, é indispensável no currículo da Educação Infantil (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016), porque valoriza seus saberes, o que elas conhecem e lhes oferece oportunidade de perceber a lógica da escrita e suas funções sociais relevantes. Nesse sentido, o Protocolo da Cultura Escrita contribui para as práticas da cultura escrita na Educação Infantil da RME-NH, pois a Educação Infantil tem o compromisso de:

ampliar as experiências das crianças; dar oportunidade para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma; tratar ciência, arte e vida de forma unificada, ou seja, não fragmentar esses campos da cultura humana e não estabelecer uma relação mecânica entre eles (CORSINO et.al., 2016, p. 22).

Por tudo isso, espera-se que a Educação Infantil ofereça a ampliação, pelas crianças de “suas referências culturais, de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens” (CORSINO et.al., 2016, p. 22), alinhado ao que define a BNCC.

Este documento foi construído com professores da Pré-Escola e Coordenadores Pedagógicos de EMEI e EMEF, ao longo das formações realizadas nos anos de 2016 e 2017 e revisado e atualizado pela Equipe da Educação Infantil da RME-NH e Coordenadores Pedagógicos de EMEI em 2019, servindo como referência para o planejamento do professor.

### Protocolo da Cultura Escrita na Educação Infantil da RME-NH

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
<p>Acessar o acervo da biblioteca da escola e da sala referência.</p>	<p>Garantir e organizar a biblioteca da sala referência (espaço circunscrito) de forma aconchegante e selecionando livros de qualidade, diversidade e em quantidade suficiente e em bom estado de conservação.</p> <p>Oportunizar o manuseio de livros pelos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e a possível leitura de imagens.</p> <p>Diversificar os livros apresentados às crianças, bem como deixá-los ao seu alcance.</p>	<p>Assegurar o acervo bibliográfico da escola e da sala referência com qualidade, quantidade, diversidade e bom estado de conservação.</p> <p>Assegurar acervo bibliográfico com obras que abordem temáticas referentes a questões étnico-raciais, de gênero, etc.</p> <p>Promover momentos de discussão e sensibilização sobre este protocolo com todos os segmentos sobre a cultura escrita e o comportamento leitor.</p>	<p>Zelar pelo acervo bibliográfico e seu bom estado de conservação.</p>	<p>Zelar pelo acervo bibliográfico da escola.</p> <p>Ter acesso ao acervo da escola.</p>	<p>Orientar o investimento na qualificação do acervo pelas escolas.</p>

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
<p>Ter momentos diários de leitura, feitos por elas (imagens) e pelos adultos, com diferentes gêneros e portadores de texto.</p> <p>Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, ampliando o repertório das manifestações culturais regionais e de outras culturas, enriquecendo suas múltiplas linguagens.</p>	<p>Garantir a leitura diária de diferentes gêneros textuais em diferentes portadores de texto: bilhetes, jornais, revistas, gibis, livros, catálogos, agendas, bulas, folders...</p> <p>Priorizar a leitura deleite.</p> <p>Oportunizar para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, jogos de linguagem, cantigas, "brincos" - acalantos ou canções de ninar (melódicos e rítmicos), poesias, poemas, trava-línguas, aliterações e parlendas em diferentes momentos, com o objetivo de desenvolver a oralidade, o prazer pela leitura e o comportamento leitor.</p>	<p>Fomentar a leitura de diferentes gêneros e suportes textuais pelas famílias, professores e funcionários da escola.</p> <p>Incentivar o comportamento leitor do professor.</p> <p>Promover momentos de reflexão e compreensão pelas famílias da proposta da cultura escrita.</p>	<p>Apoiar e participar da leitura de diferentes gêneros textuais na escola.</p>	<p>Ler, conversar, contar histórias, cantar, brincar com rimas e trava-línguas todos os dias com seu filho.</p>	<p>Fomentar a leitura diária de diferentes portadores e gêneros textuais através de formação continuada.</p>

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
Retirar livros semanalmente, frequentando a biblioteca da escola.	<p>Garantir a retirada semanal qualificada de livros para todas as crianças.</p> <p>Criar ações na escola para o envolvimento das crianças e famílias com a leitura, como a sacola literária, entre outras.</p> <p>Orientar as famílias sobre a leitura em casa e a retirada de livros.</p> <p>Ter acesso à biblioteca da escola e à retirada de livros.</p>	<p>Garantir a retirada semanal qualificada de livros para todas as crianças.</p> <p>Garantir a sacola literária na escola de modo a oportunizar às famílias o acesso a letramentos que valorizem suas culturas.</p> <p>Orientar as famílias sobre a leitura em casa, a retirada e o zelo aos livros.</p>	<p>Ter acesso à biblioteca da escola.</p> <p>Retirar e ter zelo aos livros da escola.</p> <p>Ter oportunidade de participar de momentos de leitura e contação de histórias para as crianças.</p>	<p>Estabelecer uma rotina para a leitura com os filhos em ambiente tranquilo e afetivo.</p> <p>Ter a responsabilidade, junto com seus filhos, de zelar e devolver o livro.</p>	Realizar a formação de professores sobre a retirada semanal qualificada de livros.

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
Brincar com materiais reais em um contexto de brincadeira (espaços circunscritos) enriquecido com elementos relevantes e associados a cultura escrita (caneta, bloco, agenda, teclado, calculadora, listas, bulas...).	<p>Planejar contextos de brincadeira com materiais reais e enriquecidos com elementos relevantes e associados a cultura escrita.</p> <p>Favorecer tempos, espaços e materiais ricos que estimulem as diferentes linguagens da criança, favorecendo o jogo simbólico.</p>	Realizar a formação continuada, o acompanhamento e o apoio ao trabalho do professor na organização dos contextos de brincadeira.	Zelar pelos materiais disponibilizados nas salas.	Envolver as famílias na organização dos espaços circunscritos e na aquisição de elementos que os compõem.	Realizar formação continuada sobre os contextos de brincadeira e a cultura escrita na Educação Infantil.

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
<p>Reconhecer-se pelo primeiro nome na etapa creche.</p> <p>Reconhecer e saber dizer seu nome completo a partir da pré-escola.</p> <p>Saber escrever o seu primeiro nome a partir da pré-escola.</p>	<p>Chamar a criança pelo nome.</p> <p>Ter cartazes e/ou etiquetas de identificação dos pertences (mochilas, itens de higiene...) com fotos e nomes das crianças.</p> <p>Criar fichas com o primeiro nome da criança, para pesquisa por ela mesma, na pré-escola.</p> <p>Ter um cartaz na sala com o nome completo da criança, na pré-escola.</p> <p>Confeccionar com e para as crianças registros com imagens e escrita que contem as experiências vividas na jornada.</p>	<p>Garantir que a criança seja chamada pelo nome.</p> <p>Acompanhar e garantir a proposta de trabalho do professor com a cultura escrita.</p> <p>Realizar formação sobre letramentos e cultura escrita com os professores e funcionários.</p>	<p>Chamar a criança pelo nome.</p>	<p>Orientar a criança sobre seu nome completo.</p>	<p>Assessorar as escolas para a efetivação dessas práticas.</p>

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
<p>Acessar letras móveis para brincar e construir hipóteses de escrita.</p>	<p>Ter um alfabeto em letra bastão, de tamanho pequeno, exposto na sala referência da pré-escola, na altura das crianças, para a pesquisa por elas.</p> <p>Ter letras móveis para o manuseio das crianças na pré-escola.</p>	<p>Garantir a presença dos materiais listados.</p>	<p>Chamar a criança pelo nome.</p>	<p>Zelar pelos materiais disponibilizados nas salas.</p>	<p>Orientar o investimento na qualificação dos materiais das salas.</p>

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
<p>Expressar-se graficamente, tendo valorizado seu processo de construção de escrita espontânea.</p>	<p>Promover situações em que as crianças brinquem com a escrita, narrem e se expressem graficamente pelo desenho ou pela escrita espontânea.</p> <p>Promover situações em que as narrativas das crianças e seus textos sejam registrados para compreenderem a função da escrita, tendo o professor como escriba.</p> <p>Criar oportunidades prazerosas para o contato das crianças com os riscantes e a escrita.</p> <p>Propor, periodicamente, que desenhos, pinturas e esculturas realizadas pelas crianças sejam usadas como estratégias para conversas e construção de narrativas.</p> <p>Buscar estratégias para comunicar e tornar visíveis as narrativas e restituir as aprendizagens das crianças.</p>	<p>Garantir a oferta de materiais diversificados para a expressão gráfica.</p> <p>Oportunizar momentos de formação e estudo para a reflexão e continuidade das propostas.</p>	<p>Zelar pelos materiais disponibilizados nas salas.</p> <p>Participar das reflexões sobre a proposta, compreendendo e apoiando as práticas.</p>	<p>Participar das reflexões sobre a proposta, compreendendo e apoiando as práticas.</p>	<p>Realizar formação continuada sobre os processos de investigação gráfica das crianças.</p>

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
Expressar suas vontades, sentimentos, desejos e necessidades.	Manter o mesmo nível do olhar da criança, através de uma escuta atenta e interessada.  Promover espaços para que as crianças relatem suas ideias, vivências e gostos e possam argumentar sobre temas e pontos de vista diferentes, relacionados a situações do seu cotidiano sem, necessariamente, ser em "rodas de conversa".	Realizar a formação continuada, o acompanhamento e o apoio ao trabalho do professor.	Manter o mesmo nível do olhar da criança, através de uma escuta atenta e interessada.	Ouvir e conversar com seus filhos, mantendo o mesmo nível do olhar da criança, através de uma escuta atenta e interessada.	

<b>Para as crianças</b>	<b>Para os professores</b>	<b>Para a equipe diretiva</b>	<b>Para os funcionários</b>	<b>Para as famílias</b>	<b>Para a SMED</b>
Participar da leitura, contação, audição e dramatização de histórias.	Ler histórias para as crianças, a partir do próprio livro.  Incentivar as crianças a contar e recontar histórias e narrar situações vividas ou imaginadas.  Incentivar as crianças a se expressarem através de dramatizações, canções, brincadeiras, valorizando suas contribuições e favorecendo o desenvolvimento da imaginação.	Assegurar o acervo bibliográfico, audiovisual e recursos variados (fantasias, adereços, fantoches, entre outros) ao livre acesso das crianças.	Zelar pelos materiais disponibilizados para as crianças.	Ler, contar e oportunizar o manuseio de livros pelos filhos.	Realizar formação continuada sobre a mediação de leitura.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia. **A Linguagem escrita e o direito à educação na Primeira Infância**. Brasília: MEC, 2010. Acesso em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção leitura e escrita na educação infantil**. Brasília: MEC, 2016.

RUBIZZI, Laura; BONILAUDI, Simona. De mensagem à escrita: experiências na alfabetização. In: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**. Porto Alegre: SEDUC, 2018.

# **Apêndice B - Proposta de composição do pátio para as escolas de Educação Infantil**

## **Roteiro elaborado pela equipe de Educação Infantil**

### **1. Árvores**

Sombra - Frutíferas - Perenes ou caducifólias (perdem as folhas na estação fria)  
Trepadeiras em cercas ou muros - Possibilidade de interação

### **2. Pássaros**

Quais árvores freqüentam? Há tratadores? Há espaço para água com banho?

### **3. Jardim**

Flores com perfume - Flores coloridas - Ervas aromáticas - Plantas sensíveis -  
Texturas

Sons

### **4. Horta**

No chão - Suspensa - Composteira

### **5. Posição solar**

### **6. Amplitude do olhar para além do pátio**

### **7. Pedras**

Grandes - Coloridas - Cascalho

### **8. Espaços**

Brincar barulhento e ativo - Brincar calmo e pensativo (Cantinho secreto) -  
Declives são aproveitados ou criados? Caixa de areia - Grama - Chão batido - Túneis  
- Pérgola - Trilhas e caminhos - Quiosque - Lago - Fontes

### **9. Brinquedos e equipamentos:**

Brinquedos de larga escala e não estruturados (tecidos, madeirinhas, cordas, caixas...) - Pracinha - Casinha - Brinquedos de areia e água - Material de jardinagem -  
Tocos de árvores - Bancos - Objetos móveis (as crianças podem interferir na paisagem?)  
- Cabanas

### **10. Desafios**

Falsa baiana - Rampas - Escadas - Escalada

### **11. Presença de animais**

Aves - Insetos - Peixes - Tartarugas ... Outros

### **12. Água**

Cisterna - Torneira externa acessível às crianças  
Capas de chuva - Botas impermeáveis - Guarda-chuva

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRUTHERS, Elizabeth. As Experiências das Crianças ao Ar Livre: Um sentimento de aventura? In: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza** in Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. s/d.<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

## **Apêndice C: Vamos passear na floresta! Experiências de encontro com a natureza para a Educação Infantil**

É urgente proporcionar às crianças pequenas experiências em ambientes naturais e fazê-las perceber como são bonitos e como devemos protegê-los para o futuro de todas as crianças da Terra.

(CARRUTHERS, 2010).

### **Realização**

Equipe da Educação Infantil

Equipe da Educação Ambiental

Espaços Pedagógicos da SMED: Parcão e CEAES

### **Participantes**

Crianças e profissionais de Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo.

### **Locais**

Parque Municipal Henrique Luís Roessler (Parcão)

Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet

### **Justificativa**

É fato que, diante de todas as catástrofes ambientais, todo cidadão planetário precisa adotar atitudes conscientes e comprometidas com a sustentabilidade do planeta, em nível local e global, independente da faixa etária em que estiver – adulto, adolescente ou criança. A rede municipal de Novo Hamburgo atende, em 2019, cerca de 24 mil alunos, dos quais, em torno de 8 mil fazem parte da educação infantil, ou seja, são crianças entre 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Essas crianças, desde a educação infantil, devem ser envolvidas em projetos de educação ambiental e para a sustentabilidade. De acordo com o Parecer n.º 20 (BRASIL, 2009, p. 16), é necessário proporcionar às crianças:

Experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais, devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil.

Acreditamos que quanto mais cedo iniciarmos o encontro da criança com a natureza melhores serão os resultados, pois a criança contemporânea já nasce no ambiente urbano e, infelizmente, com possibilidades muito restritas de viver a natureza. Na maioria das vezes, ela tem mais oportunidade de convivência com os problemas e catástrofes ambientais do que com a natureza em sua plenitude e beleza. Outro ponto importante é o desemparedamento, que favorece a relação da

criança com a natureza. Para Tiriba (2007, p. 220 – 221),

as crianças estão emparedadas: são mantidas, a maior parte do tempo, em espaços fechados, as rotinas não contemplam suas necessidades e desejos de movimentarem-se livremente nos pátios, sob céu, em contato com o sol, a terra, a água. [...] Como aprender a respeitar a natureza se as crianças não convivem com seus elementos?

Tendo em vista que só cuidamos daquilo que amamos e só amamos aquilo que conhecemos, consideramos necessário oferecer oportunidade para que a criança aprenda a amar a terra. Dessa forma, é fundamental colocar a criança em contato com a natureza para que, a partir dessa experiência, ela tenha a oportunidade de criar laços com todas as formas de vida, criando uma identidade afetiva com a terra. Essa identidade afetiva é que, conforme acreditamos, favorecerá o desenvolvimento do sujeito que opta por atitudes orientadas para a sustentabilidade do planeta. Na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, o contato com a natureza é viabilizado através da qualificação dos pátios escolares, da visitação aos espaços pedagógicos Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet – CEAES e Parque Municipal Henrique Luis Roessler – PARCÃO, da frequência a espaços públicos, como praças, parques e jardins e em saídas de estudos. Nesse sentido, é necessário refletir o tempo de permanência da criança no “lado de fora”, compreendendo que a sala não é o único lugar onde a aprendizagem acontece. Estar fora de sala significa alargar as possibilidades de conhecer e dialogar com o mundo, através da experiência vivida, ampliando as possibilidades, inclusive para a investigação e as experiências.

O projeto “Vamos Passear na Floresta! Experiências de Encontro com a Natureza para a Educação Infantil” já vem ocorrendo no Centro de Educação Ambiental Ernest Sarlet (CEAES) desde 2012, oportunizando às crianças momentos de viver a natureza em sua plenitude, beleza e mistérios, despertando seu encantamento e admiração. Objetiva, ainda, que através de experiências marcantes, a criança aprenda a amar e a respeitar os elementos da natureza e todas as formas de vida, criando uma identidade afetiva com a terra. Acreditamos, também, que essa identidade afetiva favorece o desenvolvimento do sujeito para que tenha atitudes ecologicamente corretas. Para que isso seja possível é necessário investir na sensibilização do adulto, no caso, do professor. Esse adulto que, às vezes, endurece e esquece o contato prazeroso que já teve com a natureza ou, em alguns casos nunca teve. Alguns professores, mais jovens, também já nasceram urbanas e é necessário apresentá-los o ambiente natural de forma prazerosa, para que percebam a importância de fazer esse trabalho com as crianças.

Nesse sentido, o projeto “Vamos Passear na Floresta! Experiências de Encontro com a Natureza para a Educação Infantil”, que já ocorre no CEAES e vem enriquecendo as experiências e vivências da educação infantil, terá um novo espaço de vivências no Parque Municipal Henrique Luís Roessler – o Parcão. Uma Unidade de Conservação (UC) classificado como uma ARIE (Área de Relevante Interesse Ecológico) e que se caracteriza por ser uma floresta urbana. Assim, o projeto continuará recebendo profissionais e crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo para estudos, vivências e sensibilização para as questões ambientais e de sustentabilidade planetária.

## Objetivos

Oportunizar às crianças e professores da Educação Infantil vivências de contato, prazer, desafio e encantamento em relação à natureza, possibilitando a geração de uma identidade afetiva com ela e com um modo sustentável de vida para toda a sociedade planetária.

## Desenvolvimento

1. Encontros, mediante agendamento, com as crianças das turmas de Educação Infantil no Parcão e no CEAS.

2. Possibilidades de propostas: arte (mandala, pintura ao ar livre, instalações); construção de refúgios (cabanas, toquinhas, barraquinhas); culinária; histórias do parque; fauna nativa; flora nativa; danças circulares; oficina fotográfica; gravação de sons da natureza; brincadeiras; piquenique; trilha interpretativa ou lúdica; alimentação de tartarugas.

### 3. Agendamento

Os agendamentos são realizados pelas escolas diretamente com cada Espaço Pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2009.

TIRIBA, Lea. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In.: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

TIRIBA, Lea. Crianças da Natureza. In.: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, 2010.

TIRIBA, Lea. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. Disponível em: /d.<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

CARRUTHERS, Elizabeth. As Experiências das Crianças ao Ar Livre: Um sentimento de aventura? In.: MOYLES, Janet. **Fundamentos da Educação Infantil: Enfrentando o desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## Apêndice D: Acolhimento e continuidades no percurso educativo

O acolhimento não diz respeito apenas aos primeiros momentos da manhã ou aos primeiros dias do ano escolar. O acolhimento é um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo

(STACCIOLI, 2013, p. 25).

Considerando as expectativas da comunidade escolar nas diferentes etapas e níveis da Educação Básica, objetiva-se, a partir dessa proposta, realizar ações que garantam o acolhimento na perspectiva da continuidade dos processos de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças e estudantes.

No Parecer n.º 20 (BRASIL, 2009a), que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, consta que: “Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos” (BRASIL, 2009a, p. 17). Assim, cabe às Instituições de Educação Infantil:

a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da instituição; b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição; c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem; d) 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, 2009a, p. 17).

A Resolução n.º 05 (BRASIL, 2009b, p. 05), que fixa as DCNEI, determina, no art. 10, inciso III, que as instituições de Educação Infantil devem garantir:

III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos vividos pela criança - transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental.

A Resolução n.º 7 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, define a Educação Básica como um

conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades. O Art. 29 (BRASIL, 2010, p. 08), indica que:

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens, tornando imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica

Além disso, o § 1º dessa mesma Resolução (BRASIL, 2010, p. 08) afirma que:

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC reforça a importância da integração e continuidade de aprendizagens das crianças,

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 descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p. 49).

Além de ressaltar a importância das transições entre todas as etapas da educação básica, a BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a necessidade de considerar medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens entre as fases de uma mesma etapa (creche para pré-escola, anos iniciais para anos finais, de um ano para o outro...), evitando rupturas no processo de aprendizagens, e garantindo maiores condições de sucesso (BRASIL, 2017), uma vez que “a transição e a continuidade em educação constitui-se como um fator determinante para assegurar o sucesso numa aprendizagem ao longo da vida” (FORMOSINHO; MERALI, 2016, p. 05).

Diante do exposto, a Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo – RME-NH busca garantir o acolhimento de forma contínua nas ações, relações e espaços e a continuidade dos processos de aprendizagem, na perspectiva da participação de todos os segmentos da comunidade escolar, tendo a equipe gestora como articuladora desse processo.

### **Objetivo geral**

Implementar ações que efetivem o acolhimento e as continuidades no percurso educativo escolar.

### **Objetivos Específicos**

Realizar ações que garantam o processo de acolhimento e as continuidades no percurso educativo para todos os segmentos: equipes diretivas, crianças, estudantes, professores, funcionários e familiares.

Promover articulação entre as diferentes fases e etapas da Educação Básica, para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem.

Construir, articular e implementar coletivamente um Plano de Ação para realizar o processo de acolhimento e continuidades no percurso educativo escolar.

### **Desenvolvimento**

A necessidade de criação de um projeto específico com esse fim veio à tona em 2011, quando coordenadores pedagógicos perceberam a necessidade de haver uma articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na ocasião, foi organizada uma comissão na Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo SMED-NH para a elaboração do projeto de RME-NH Ritos de Passagem: Transições dentro da escola, entre as escolas municipais e demais redes de ensino. O projeto partiu das demandas e das indicações das DCNEI, pela Resolução n.º 5 (BRASIL, 2009b, art. 10 § III) e pela Resolução Nº 7 (BRASIL, 2010, art. 29 e § 1º), e tinha como foco dar continuidade às aprendizagens das crianças na perspectiva do cuidado, das interações e da brincadeira. Como parte desse projeto, cada escola da RME – NH elaborou Plano de Ação com objetivos e ações específicas para cada segmento: equipe diretiva; famílias; funcionários; professores e crianças. Nele propunha ações para viabilizar o sucesso desse processo e oportunizar um espaço de socialização das expectativas, dúvidas, angústias e desejos causados pelos desafios diante dos processos de transição.

**No decorrer do trabalho, na assessoria pedagógica da Equipe da Educação Infantil da SMED – NH, conhecemos o livro Diário do acolhimento na escola da infância, de Staccioli (2013) e o projeto mencionado acima foi ganhando novos significados. Dessa forma, passou a se chamar Projeto de acolhimento permanente na escola. No entanto, por almejarmos e entendermos a RME - NH como uma Rede que escuta as crianças e que o acolhimento se dá continuamente nos seus espaços e relações, em 2018, o projeto passou a ser denominado Acolhimento e continuidades no percurso educativo escolar.**

Desse modo, importa expor os conceitos para qualificar os processos de acolhimento e seus possíveis caminhos de forma significativa e segura para todos os envolvidos.

## **Acolhimento e escuta das crianças**

Acolher as crianças significa deixar espaço para que as histórias de todas elas possam se desenvolver com calma, para que cada uma possa sentir a continuidade entre a experiência familiar e a escolar e possa encontrar o modo de fazer passar a ansiedade ou o próprio entusiasmo

(STACCIOLI, 2013, p.61)

A escola “é o lugar que reconhece as crianças como cidadãs. É um lugar de possibilidades, onde o conhecimento e a identidade são construídos e os processos de aprendizado são investigados, sempre em relação com os outros”, ou seja, “um fórum, um local de encontro, um espaço de construção, uma oficina e um laboratório permanente” (RINALDI, 2012, p. 38). Uma escola da infância acolhedora, que não só vê as crianças como sujeitos com necessidades, mas como sujeitos únicos e com direitos,

compartilhados com as famílias, professores e demais segmentos da comunidade escolar (STACCIOLI, 2013).

Respeitar os direitos das crianças significa criar contextos de escuta no sentido mais pleno. Escuta aqui se entende como um agir ativo, numa postura de investigação, para tentar se colocar na perspectiva da criança e quais hipóteses ela está construindo (STACCIOLI, 2013). Entendemos que a criança, desde cedo, mostra ter uma voz, querer escutar e ser escutada, além de não só desejar receber, mas querer oferecer.

Esse percurso de escutá-la requer tempo, nem sempre fácil para nós, mas que ela tem e a escola deveria ter, num “contexto de escutas plurais” (RINALDI, 2014, p. 84). Para Staccioli (2013, p. 138), essa escuta é mais do que uma “técnica didática”, ou seja, precisa que quem ouve se coloque “na pele do outro”, crie uma sintonia com o outro e transforme “seu modo de ver e de sentir para tentar captar o de seu interlocutor”.

O acolhimento é um princípio orientador, “um método de trabalho complexo, um modo de ser do adulto, uma ideia chave no processo educativo” (STACCIOLI, 2013, p. 25). Assim sendo, precisamos avançar na busca por garantir que a escola se torne acolhedora em todos seus espaços e relações, considerando que “a qualidade das transições depende dos contextos e dos processos de acolhimento” (FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 08).

Os processos de transição de um dia para o outro, de uma turma para a outra ou de uma escola para outra e os processos de aprendizagem das crianças se interligam e se complementam. Cada criança leva e deixa experiências que dão sentido aos seus processos de conhecimento, pois querem seguir nas suas investigações. Para Dewey, segundo Rinaldi (2014), a experiência das crianças na escola deveria ter um alto grau de continuidade com a vida do mundo adulto. Nesse sentido, trata-se da continuidade da vida e dos processos de aprendizagens que envolvem ações específicas por parte da escola e que trataremos a seguir.

## **Acolhimento – adaptação**

É, certamente, importante a capacidade do professor e da escola, em seu todo, de acolher as crianças de modo personalizado e lidar com as suas emoções e com as de seus familiares durante os delicados momentos de separação, de ambientação cotidiana e de construção de novas relações com os colegas e com outros adultos

(CEDES apud CATARSI, 2013).

Considerando o desafio de acolher crianças, famílias e equipe escolar, lembramos a importância de planejar estratégias de ações a serem realizadas desde o início do ano letivo.

Transição e adaptação são processos interligados. Sair de um espaço conhecido e seguro para um espaço desconhecido nos leva às mais diferentes reações. O início da vida escolar, a passagem de turma ou a troca de escola podem trazer mudanças significativas e suscitar os mais diversos sentimentos nas crianças e em todos os envolvidos nesse processo.

Um período de adaptação cuidadosamente planejado e bem conduzido promove a confiança e o conhecimento mútuos, favorecendo o estabelecimento de vínculos afetivos entre as crianças, as famílias e os profissionais da escola.

Adaptação não é algo estático. É um processo de mudança e de desenvolvimento, que ocorre de forma diferenciada para cada um. Por essas razões, não há como prever um tempo determinado, mas sabemos que os primeiros dias são importantes para conhecer o novo ambiente e estabelecer novas relações.

Nesse sentido, entendemos que os espaços onde serão realizadas as atividades deverão estar adequadamente organizados para o acolhimento das famílias e das crianças.

Para tanto, encaminhamos algumas orientações:

### **Acolhimento às crianças e famílias – Abertura do ano letivo**

É importante receber as famílias com um encontro planejado de acolhida e aproximação entre a escola, as famílias e as crianças. Nesse momento, visitar as salas, realizar atividades de acolhimento (contar uma história, cantar, fazer uma brincadeira), passear pela escola com as famílias para conhecer os espaços, e esclarecer sobre o período de adaptações, cotidiano da turma, combinações, são práticas que auxiliarão no envolvimento e na qualidade dos vínculos estabelecidos nesse período.

### **Entrevista**

As escolas devem organizar um cronograma de entrevistas individuais com os responsáveis por cada criança, de acordo com calendário letivo. A entrevista deve ser um momento acolhedor, pois é o primeiro contato do professor com a família/responsáveis e visa a conhecer melhor a criança e sua realidade, sendo uma oportunidade de compartilhar a proposta da escola e iniciar a constituição de vínculos. Por isso, a importância de que seja realizada no momento do ingresso da criança na escola ou turma, a cada ano, complementando a entrevista do ano anterior, no caso de a criança já ser da escola. Não é preciso seguir rigidamente um questionário, mas é importante ter um roteiro que contemple questões básicas da organização da família e do desenvolvimento da criança. A escuta atenta, nesse momento, serve como subsídio essencial à escola, para a organização dos agrupamentos das crianças no período de adaptação.

É importante buscar a documentação e os registros existentes sobre cada criança na própria escola ou na escola de origem.

O momento da entrevista prioriza o diálogo entre os professores e as famílias, por isso as crianças não devem acompanhá-lo.

Posteriormente, equipe e professores realizam, subsidiadas pelo que conhecem das crianças e nos dados das entrevistas, o planejamento do cronograma do processo de acolhimento. É importante considerar, na organização dos pequenos grupos para o início da adaptação, as amizades estabelecidas (do ano anterior – por serem vizinhos – parentes...), contribuindo para a sua segurança afetiva e podendo resultar num processo de adaptação menos extenso e mais tranquilo.

## **Adaptação**

As escolas devem organizar um cronograma de adaptação das crianças, de acordo com calendário letivo. O período de adaptação deve considerar a importância de a criança vivenciar todos os momentos do cotidiano, de haver um aumento gradual no tempo de permanência na escola, de que ela tenha contato com diferentes grupos de colegas e também do seu histórico e das necessidades da família.

Salientamos que o cronograma deve ser ajustado de acordo com a faixa etária e principalmente para as crianças novas na escola. Para as crianças que frequentavam a escola no ano anterior, o processo pode ocorrer num período menos prolongado.

A partir de data definida a cada ano, todas as crianças deverão permanecer o total de horas do turno em que estão matriculadas (integral ou único) na escola. Em casos específicos, conforme a necessidade da criança, pode-se ampliar o período de atendimento, em horário diferenciado, em combinação com a família e equipe diretiva da escola.

## **Documentação e registro**

Sugerimos que o processo de acolhimento seja documentado através de fotos, vídeos e relatos, pois é um período importante do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil e, portanto, poderá ser utilizado no acompanhamento e avaliação.

## **Ações**

É importante que as ações de acolhimento, continuidade e transição aconteçam tanto para as crianças que permanecem na escola, mas mudam de turma, como para as que chegam e para as que se despedem.

# **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 20**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 05**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. Brasília: DF, 2009b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: DF, 2010.

CATARSI, E. **As competências Relacionais do Professor na Escola do Acolhimento**. In.: ORTIZ, C. Adaptação e acolhimento: um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. Disponível em:

revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/acolhida-cisele-ortiz.pdf. Acesso em 12/12/2014.

FORMOSINHO, João; MERALI, Kárim. Nota de apresentação. In: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: Uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 05 - 06.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: Uma investigação praxeológica. Portugal: Porto Editora, 2016.

RINALDI, Carla. Documentação a avaliação: qual a relação? In.: ZERO, Project. **Tornando Visível a Aprendizagem**: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: PHORTE, 2014, p. 80 - 91.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

## Apêndice E: A pesquisa na Educação Infantil: os processos heurísticos e a investigação

Isso também significa criar um contexto em que as crianças, desde muito cedo, descubram que há problemas de difícil resolução, que possivelmente não tenham resposta e que, por isso, eles são os mais maravilhosos, visto que é neles que mora o “espírito da pesquisa”. Apesar de as crianças serem muito jovens, não devemos transmitir-lhes a convicção de que, para cada pergunta, há uma resposta certa. Se fizéssemos isso, poderíamos parecer mais importantes aos seus olhos, e elas se sentiriam mais seguras, mas pagariam por essa segurança perdendo o “prazer da pesquisa”, o prazer de ir em busca de respostas e de construir as respostas com a ajuda dos outros. As crianças são capazes de nos amar e de nos apreciar mesmo quando parecermos ter dúvidas ou quando não sabemos como responder, porque elas apreciam o fato de estarmos ao seu lado em busca de respostas: a criança-pesquisadora e o professor pesquisador. Somente assim, elas sentirão que o seu espanto e as suas descobertas são realmente apreciados, porque eles são úteis. (...) Vida é pesquisa

(RINALDI, 2016)

Acreditamos na concepção de criança potente, pesquisadora interessada, capaz, que elege os próprios desafios e investiga pelo prazer do processo e da descoberta. A partir dessa perspectiva, as crianças da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo (RME-NH) vivem experiências de pesquisa e investigação nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e de Ensino Fundamental.

A escola se constitui como um espaço de pesquisa e aprendizagem, um contexto que favorece, enriquece e aprofunda as possibilidades de descobertas de meninos e meninas. Não é um local de conteúdo estanque, mas de criação de conhecimento.

Especificamente em relação à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) apontam as interações e a brincadeira como o centro do processo educativo, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas pelas proposições trazidas pelos/as professores/as. Desse modo, o brincar é fundamental para os processos de construção de identidades e de estruturação do pensamento das crianças para resolver problemas que lhe são importantes. Ao brincarem, as crianças experimentam objetos, conhecendo-os, comparando-os e organizando-os. Por meio do brincar, as crianças ainda estabelecem relações entre elas, comunicando-se e vivenciando regras. Enquanto brincam, as crianças pesquisam o próprio corpo, explora e investiga os ambientes e os materiais, descobre sobre si e sobre o mundo, experimentam diferentes materiais, investigam, pesquisam, criam e testam hipóteses, processo fundamental para a iniciação científica.

Nesse sentido, as crianças aprendem e desenvolvem a linguagem através dessas interações sociais. A linguagem é entendida como a capacidade humana de compartilhar significados, que nos constitui e possibilita elaborar e compartilhar a vida com os outros, apropriando-nos da cultura, produzindo-a e transformando-a. Experiências que acontecem com conversas, sons, cantos, gestos, balbucios que vão motivando os

bebês e as crianças a se comunicarem e se apropriarem, progressivamente, dos modos de comunicação próprios da cultura na qual estão inseridas (LOPES; MENDES; FARIA, 2005).

Além disso é importante que as crianças vivam experiências lúdicas nas diferentes linguagens, verbais e não-verbais, que ampliem suas aprendizagens em relação a conceitos matemáticos, a manifestações artísticas e culturais, desenho e escrita, por entendermos que a aprendizagem se dá a partir da experiência e não pela transmissão de informação. Segundo Bondía (2002, p. 24):

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.

Por essa crença, de que as crianças aprendem desde antes de nascerem, tornou-se pertinente encontrar estratégias para que todas as faixas etárias da RME participassem, também, de forma ativa na Feira Municipal de Iniciação Científica e Tecnológica (FEMICTEC). Com isso, foi mantida a modalidade de inscrição de projetos de pesquisa pela etapa pré-escola e foi criada a modalidade intitulada *Processos Heurísticos dos bebês e crianças bem pequenas*, constituída de salas organizadas, em parceria com as EMEI, proporcionando diferentes experiências para as crianças.

### **Objetivos**

- Proporcionar o interesse pela investigação, desde a Educação Infantil.
- Potencializar o espírito de investigação através da brincadeira pesquisa-arte-interação.
  - Divulgar as investigações e experiências realizadas nas escolas da RME-NH, oportunizando a produção e a socialização do conhecimento.
  - Possibilitar às crianças reviver experiências da prática na escola de Educação Infantil pela investigação e pelo prazer do processo e da descoberta.
  - Potencializar os processos de aprendizagem, desenvolvimento e protagonismo das crianças através da investigação, da brincadeira e das interações.

### **Desenvolvimento**

A partir desses princípios apresentados, além das oportunidades de pesquisa pelas crianças, na escola, baseadas numa prática pedagógica retroalimentada por propostas de experiências intencionais, organizadas pelo professor, a partir da escuta das hipóteses das crianças e sustentada pelas análises e interpretações dos registros realizados (fílmicos, fotográficos, escritos de observação, dentre outros), tornou-se pertinente a organização de modalidades diferenciadas dentro da Feira Municipal de Iniciação Científica e Tecnológica - FEMICTEC, de modo a atender às especificidades de cada faixa etária das crianças e enfatizar o quanto elas pesquisam.

Dessa forma, desde a edição da FEMICTEC de 2017, planejamos propostas inspiradas na concepção de espaços transformados em ambientes, no sentido de possibilitar experiências de investigação e de curiosidade, em espaços circunscritos e sessões. Entendemos que, na FEMICTEC, organizar sessões a partir de espaços e materiais preparados pelos professores, com tempo determinado, para pequenos grupos, significa oportunizar que as crianças vivam e revivam aprendizagens.

Inspirados nos conceitos de Brincar Heurístico e de Processo Heurístico, o espaço das crianças da creche, na Feira, recebeu o título: *Processos Heurísticos dos Bebês e Crianças bem pequenas*. O Brincar Heurístico é uma abordagem de aprendizagem para crianças de creche. Elinor Goldschmied é a criadora dos jogos e professor referência. O termo heurístico vem de *euréka*, que significa descobrir brincando ou brincar de descobrir. Com isso, por brincar heurístico entende-se ser uma atividade exploratória espontânea, em que as crianças descobrem as coisas por si só. Trata-se, assim, de uma abordagem e não de uma prescrição. Por processos heurísticos entende-se ser o que as crianças estão fazendo, ou seja, em qualquer brincadeira acontece processo heurístico. Por isso, organizamos as salas de forma a atender as faixas etárias de 0 a 3 anos que vivem esse processo em suas investigações (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006; MAJEM; ÓDENA, 2010).

Na organização desses espaços, importa atender às características e às necessidades dos bebês (0 a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Sabemos que os bebês estão em processo de conquista da marcha, começam a experimentar a fala e iniciam um processo de construção de autonomia importante. Enquanto isso, as crianças bem pequenas se organizam em pequenos grupos e, também, preferem brincar sozinhas, continuam seus processos de conquista da marcha e da fala. Nessa etapa, também há uma explosão da fala e começam a experimentar tempos verbais e constroem as palavras, simbolizam e começam a criar pequenos enredos com materiais e começam a manifestar um prazer em registrar e deixar marcas. A partir do conhecimento dessas características do desenvolvimento dessas faixas etárias, criamos momentos de pesquisa e aprendizagem, pelo observar, o registrar e o interpretar, em contexto (tempos, espaços, materiais, grupos e intervenção do professor) que favorecem, enriquecem e aprofundam as possibilidades de descobertas das crianças, não como local de conteúdo estanque, mas de criação de conhecimento. Consideramos que o professor, o adulto, na escola, tem esse papel, de apoiar os processos de aprendizagem das crianças, a partir de uma escuta atenta dos seus interesses.

Esse espaço organizado na FEMICTEC constitui-se por salas em que são proporcionadas diferentes experiências e temáticas, como: luz e sombra, elementos da natureza, brincar heurístico, expressão gráfica, por exemplo, nas quais as crianças brincam com materiais variados, com o objetivo de possibilitar a investigação pelo prazer do processo e reviverem experiências da prática na escola de Educação Infantil.

Na etapa pré-escola (4 e 5 anos), por compreendermos que as crianças pequenas apresentam características como o interesse em registrar e decodificar códigos (desenhar, ler, escrever, pintar, modelar, fotografar), desenhar com mais detalhes, simbolizar e criar narrativas complexas e reproduzir de forma interpretativa a cultura a que pertencem, mantivemos como modalidade de participação delas, na

FEMICTEC, o formato de estande. Assim, as crianças têm a possibilidade de expor seu pensamento projetual no percurso de suas pesquisas e descobertas. Ou seja, é necessário que o professor oportunize uma diversidade de experiências às crianças, organizando as condições para a aprendizagem (tempo – espaço – materiais – grupos – intervenção do professor), a partir de uma escuta sensível aos interesses das crianças e das suas necessidades, por meio do brincar, para ampliar suas possibilidades de pesquisa e de interação com o mundo. A partir dessa escuta, são planejadas propostas e experiências de investigação. Ainda, de modo a qualificar as pesquisas das crianças, algumas perguntas guiam e subsidiam esse processo:

1. A proposta instigou o protagonismo e a curiosidade das crianças?
2. Percebe-se que o tema da pesquisa é relevante para as crianças?
3. É possível perceber a construção do conhecimento pelas crianças através das diferentes linguagens?
4. Percebe-se que as crianças expressam suas descobertas sobre o tema investigado?
5. A organização do estande possibilitou a compreensão da proposta de investigação?

Durante o processo de trabalho com pesquisa na Educação Infantil da RME-NH, entre formações variadas sobre o tema, todo ano são realizadas duas reuniões anteriores a cada edição da FEMICTEC para organização coletiva e qualificação dos espaços das salas, bem como dos projetos inscritos para a etapa da pré-escola.

### **Avaliação**

A cada edição da FEMICTEC, em reuniões formativas com coordenadores pedagógicos e professores participantes da organização da Feira, é realizada a avaliação dos processos vividos para possíveis alterações e avanços.

## **REFERÊNCIAS**

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona: Espanha, n. 19, p. 20 – 28, jan./ fev./ mar./ abr. 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: DF, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: DF, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sônia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAJEM, Tere; ÓDENA, Pepa. **Descobrir brincando.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Líbia Barreto de. (Orgs.). Coleção Proinfantil. **Módulo II.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005.

RINALDI, Carlina. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In.: EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. (Orgs.) **As cem linguagens da criança – a experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

## Apêndice F: Bebês em movimento

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.

(FALK, 2011)

Entendendo que uma das condições para a aprendizagem de bebês e crianças bem pequenas é a organização de ambientes que potencializem oportunidades de experiências, percebemos a necessidade de repensar os espaços de descanso e movimento proporcionados aos bebês, principalmente, fortalecendo ações que garantam sua motricidade livre, segurança e autonomia.

Consideramos que a ampliação da sala favorece a oferta de espaços circunscritos e garante a motricidade livre dos bebês, pois “a criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe solução pronta” (PIKLER apud FALK, 2011, p.27). O projeto *Mobilidade, segurança e autonomia dos bebês na RME-NH*, iniciado em 2018 e ressignificado em 2019, quando passou a se chamar *Bebês em movimento*, propôs a retirada dos berços e a reorganização das salas das faixas etárias zero, de modo a possibilitar à criança a escolha, o acesso, o respeito à sua vontade de aconchego, repouso e sono, se assim desejar, além do desenvolvimento motor e a autonomia. Dessa forma, a retirada dos berços e o uso de colchões favoreceu a mobilidade das crianças e ampliou consideravelmente o espaço de interação e brincadeira, garantindo maior segurança em relação a possíveis quedas. Assim, em 2018, compartilhamos com a Vigilância Sanitária e o Conselho Municipal de Educação de Novo Hamburgo a proposta do referido Projeto, bem como o nome das escolas de Educação Infantil que participariam de um projeto piloto, conforme combinação feita com esse colegiado, a partir de um projeto da EMEI Floresta Encantada, que recebeu destaque no Prêmio Professor Nota 10, o qual tinha o objetivo de proporcionar um ambiente rico em experiências, favorecendo a autonomia dos bebês..

Pela motivação dessa bela experiência, implementamos a proposta com algumas escolas da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo – RME-NH, que atendem a faixa etária 0 e, gradualmente, com as demais em 2019. Através de formação continuada e acompanhamento das ações, buscamos uma consistente prática reflexiva com as equipes envolvidas nesse processo, utilizando instrumentos de observação, registro e reflexão do cotidiano com e para os bebês.

### Objetivos

- Garantir maior mobilidade, segurança e autonomia aos bebês da RME-NH.
- Ampliar e qualificar o espaço de interação e circulação na sala referência dos bebês.
- Qualificar a concepção de motricidade livre e relação adulto criança, através de formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores que atuam com bebês.

- Organizar espaços, internos e externos, desafiadores e seguros para exploração dos bebês.
- Refletir sobre a vida cotidiana com os bebês.

### **Desenvolvimento**

Das 18 escolas municipais que atendem bebês na RME-NH, elegemos para o projeto piloto duas escolas de cada região. Foram elas: EMEI Bem-Te-Vi; EMEI João de Barro; EMEI Favo de Mel; EMEI Raio de Luz; EMEI Paulo Sérgio Gusmão; EMEI Beija-Flor; EMEI Ernest Sarlet e EMEI Floresta Encantada.

Iniciamos, em 2018, com as equipes diretivas e professores da FE0 dessas escolas, o processo de estudo e de formação continuada. Partimos dos conhecimentos prévios dos professores, escuta de suas dúvidas e planejamento de ações tendo como base as concepções refletidas no coletivo, subsidiadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e por autores que fundamentam a ação educativa com os bebês, como: Maria Carmen Barbosa, Paulo Fochi, Judit Falk, Emmi Pikler, entre outros.

Com a retirada dos berços de forma gradual, o uso de colchões e a criação de espaços, ampliaram-se as possibilidades da livre circulação das crianças. Essas ações proporcionaram maior desenvolvimento da autonomia e da confiança das crianças em seus movimentos, além da menor interferência dos professores nas escolhas e iniciativas delas.

Acreditamos que, como afirma a Abordagem Pikler, a atenção que não intervém utilizada a cada dia, transmite a mensagem: “és importante, o que fazes é interessante” (MÓZES, 2016, p. 30, tradução livre). Importa salientar que a observação faz parte do papel do professor, inclusive, na garantia de segurança dos bebês.

Em 2019, seguimos com o projeto, dando sequência às reflexões com as EMEI do projeto piloto e ampliando às demais 10 EMEI da RME-NH, a partir da mesma modalidade de formação em grupos, com a participação dos coordenadores pedagógicos e professores titulares das turmas de FE0.

Nesse processo, refletimos a partir de vídeos e registros reflexivos, realizados pelos profissionais de cada EMEI. A partir da análise de vídeos produzidos sobre as interações dos bebês com os materiais ofertados nos espaços internos e externos da EMEI, discutimos concepções e ações de autonomia, respeito, desenvolvimento, espaço, tempo e motricidade livre e percebemos o quanto esses momentos contribuem no avanço das ações com e para os bebês, aliando teoria e prática.

Com isso, também foi possível a consciência de que olhar e atender aos bebês de forma respeitosa aos seus tempos e modos precisa se estender a toda escola, como concepção e prática comum e não só de conhecimento das professoras dos bebês, pela especificidade que essa faixa etária exige.

Durante os encontros para compartilhar reflexões e pontos das leituras realizadas, percebemos a importância de buscar alternativas que garantam a segurança aos bebês, inclusive sobre terem seus materiais identificados e individuais a serem utilizados no repouso, bem como a importância da sensibilização para que esse momento seja vivido pelas crianças em seu tempo singular. Dessa forma, gradualmente, os berços foram

sendo substituídos pelo sono em colchões, mesmo aos bebês habituados a dormirem no carrinho ou no bebê conforto, por acreditarmos que neles os bebês não vivem o aconchego e a posição necessária.

Ao mesmo tempo, conforme legislação, para o repouso dos bebês, é necessário ser respeitada a distância de 50 centímetros entre os colchões ou a parede. Por isso, refletimos sobre estratégias para evitar que os bebês caíssem do colchão e não se assustassem ao despertar, como: utilizar edredom enrolado ao lado do bebê, travesseiros maiores ou rolos.

Em relação ao desenvolvimento motor de cada bebê que está em processo de aprendizagem do sentar e do engatinhar, baseado na Abordagem Pikler, discutimos sobre a importância de, gradualmente, proporcionarmos a posição horizontal ao bebê, de barriga para cima, em superfície rígida, para que possa encontrar os pontos de apoio de seu próprio corpo e realizar seus movimentos e desenvolvimento postural, por livre escolha. Com isso e com condições adequadas, o bebê desenvolve sua competência e a reforça com exigência, bem como percebe o que é capaz de realizar, indo e voltando, dosando, por si, suas posturas, com desenvoltura e por meio de suas ações autônomas (SOARES, 2017).

Dessa forma, também percebemos que, para os bebês que estão em desenvolvimento da postura sentada, mas ainda não o fazem por conta própria, a alimentação deve ser realizada no colo do adulto, que consegue, ao apoiar a cabeça dos bebês em seu braço, possibilitar que vejam o alimento que está sendo ofertado, em pequenas porções, ajustando a postura e possibilitando que ele se alimente pelo seu desejo. Consideramos que, nos cadeirões, estaremos antecipando posição sentada pelo bebê que não é capaz de realizar por si.

No entanto, temos consciência da importância de conhecer as crianças – condições necessárias para criar e modificar as “possibilidades materiais do comportamento competente” dos bebês e crianças bem pequenas, “ambientes sem perigo que proporciona a ocasião de agir” (TARDOS, 2016, p. 57). Por isso, a escolha do mobiliário e dos objetos da sala referência para os bebês precisa atender a um espaço adequado às suas necessidades e interesses. Para que se torne um ambiente de aprendizagem motora e emocional aos bebês, necessita que relações acolhedoras, de bem-estar e de experiências significativas sejam possíveis nesse lugar. Para isso, a sala, seus espaços e materiais se transformam e se modificam junto com os bebês e suas etapas de desenvolvimento. Ou seja, não pode ser a mesma do início até o fim do ano.

Do mesmo modo, o espaço externo precisa garantir que os bebês vivam o contato na e com a natureza com segurança.

Dito isso e analisando o percurso vivido e apresentado pelas escolas durante esses dois anos de estudos, fica evidente o quanto o projeto possibilitou avanços nas práticas e concepções dos professores. Ao mesmo tempo, sabemos da necessidade de continuarmos e avançarmos nas discussões de algumas questões da vida cotidiana com os bebês: uso do bebê conforto, balanços nas salas referência, troca de fralda, brincar heurístico, alimentação, tapetes, mobiliário - desníveis, brinquedos...

## **Avaliação**

Durante formações promovidas pela SMED-NH e nas realizadas nas escolas, assessoria da Secretaria de Educação, coordenadores pedagógicos e professores farão avaliação e reflexão do andamento e dos processos vividos com e para os bebês, para possíveis alterações e avanços.

## **REFERÊNCIAS**

FALK, Judit (Org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Tradução de Suely Amaral Mello. 2ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2011.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

MÓZES, Eszter. **La observación en la Pedagogía Pikler**. In.: RELAdEI: Revista latinoamericana de educación infantil. Monográfico Pikler Lóczy. ILAdEI: España, v. 5.3, septiembre, 2016.

SOARES, Suzana Macedo. Desenvolvimento psicomotor. In.: SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**: educação até 3 anos. São Paulo: Omnisciência, 2017, p. p. 46 – 61.

TARDOS, Anna. Autonomia e/ou dependência. In.: FALK, Judit. **Abordagem Pikler**, educação infantil. São Paulo: Omnisciência, 2016, p. 50 – 61.

## CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC/RCG

Campos de Experiências	Ementas	Creche
		Bebês (0 – 1 ano e 6 meses)
O eu, o outro e o nós	<p>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.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.</li> <li>• Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.</li> <li>• Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.</li> <li>• Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.</li> <li>• Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.</li> <li>• Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.</li> </ul>

Creche	Pré-Escola
<p align="center"><b>Crianças Bem Pequenas</b> (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses)</p>	<p align="center"><b>Crianças Pequenas</b> (4 anos – 5 anos e 11 meses)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</li> <li>• Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.</li> <li>• Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.</li> <li>• Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</li> <li>• Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</li> <li>• Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</li> <li>• Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</li> <li>• Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</li> <li>• Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</li> <li>• Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</li> <li>• Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</li> <li>• Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</li> <li>• Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</li> </ul>

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.)

- Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.
- Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.
- Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
- Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.
- Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

Creche	Pré-Escola
<p align="center"><b>Crianças Bem Pequenas</b> (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses)</p>	<p align="center"><b>Crianças Pequenas</b> (4 anos – 5 anos e 11 meses)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.</li> <li>• Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.</li> <li>• Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</li> <li>• Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.</li> <li>• Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</li> <li>• Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.</li> <li>• Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</li> <li>• Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.</li> <li>• Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.</li> </ul>

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.

- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- Traçar marcas gráficas, em diferentes suportes, usando instrumentos riscantes e tintas.
- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.

<b>Creche</b>	<b>Pré-Escola</b>
<p align="center"><b>Crianças Bem Pequenas</b> (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses)</p>	<p align="center"><b>Crianças Pequenas</b> (4 anos – 5 anos e 11 meses)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.</li> <li>• Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.</li> <li>• Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.</li> <li>• Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.</li> <li>• Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.</li> </ul>

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 garatuças 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

- Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
- Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
- Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
- Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor.
- Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- Comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão.
- Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.).
- Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
- Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Creche	Pré-Escola
<p align="center"><b>Crianças Bem Pequenas</b> (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses)</p>	<p align="center"><b>Crianças Pequenas</b> (4 anos – 5 anos e 11 meses)</p>
<p>Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</li> <li>• Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</li> <li>• Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</li> <li>• Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</li> <li>• Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</li> <li>• Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</li> <li>• Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</li> <li>• Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</li> </ul>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.</li> <li>• Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.</li> <li>• Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.</li> <li>• Recontar histórias ouvidas para produção de recoto escrito, tendo o professor como escriba.</li> <li>• Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.</li> <li>• Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</li> <li>• Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</li> <li>• Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</li> </ul>

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.). Demonstam 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.

- Explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura).
- Explorar relações de causa e efeito (transbordar, tingir, misturar, mover e remover etc.) na interação com o mundo físico.
- Explorar o ambiente pela ação e observação, manipulando, experimentando e fazendo descobertas.
- Manipular, experimentar, arrumar e explorar o espaço por meio de experiências de deslocamentos de si e dos objetos.
- Manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles.
- Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.).

Creche	Pré-Escola
<p align="center"><b>Crianças Bem Pequenas</b> (1 ano e 7 meses – 3 anos e 11 meses)</p>	<p align="center"><b>Crianças Pequenas</b> (4 anos – 5 anos e 11 meses)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar e descrever semelhanças e diferenças entre as características e propriedades dos objetos (textura, massa, tamanho).</li> <li>• Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).</li> <li>• Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.</li> <li>• Identificar relações espaciais (dentro e fora, em cima, embaixo, acima, abaixo, entre e do lado) e temporais (antes, durante e depois).</li> <li>• Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</li> <li>• Utilizar conceitos básicos de tempo (agora, antes, durante, depois, ontem, hoje, amanhã, lento, rápido, depressa, devagar).</li> <li>• Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</li> <li>• Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.</li> <li>• Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.</li> <li>• Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.</li> <li>• Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.</li> <li>• Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.</li> <li>• Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade.</li> <li>• Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.</li> <li>• Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.</li> </ul>



Acesse a coleção completa  
no site da SMED



SECRETARIA MUNICIPAL DE  
**EDUCAÇÃO**  
DE NOVO HAMBURGO