



REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE

*Infâncias e Identidades da
Educação Infantil na
Cidade de Porto Alegre*



REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PORTO ALEGRE

*Infâncias e Identidades da
Educação Infantil na
Cidade de Porto Alegre*

O Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre foi aprovado no Parecer nº 4/2025, pelo CME/POA.

PREFEITO
Sebastião Melo

VICE PREFEITA
Betina Worm

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Leonardo Pascoal

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO
Maurício Cunha
Jorge Murgas

DIRETORIA PEDAGÓGICA
Claudia Ruschel
Aline Mendes

COORDENAÇÃO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Fernanda Calsing

COORDENAÇÃO ADJUNTA DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL
Júlia Azambuja

EQUIPE DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Furlan
Juliana Olders dos Santos
Krisley Pereira da Silva de Vargas
Monique Zilli Monsú
Sofia Adela Lara Brun
Tatiana Telch Evalte



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

372(073)

R332 Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Construção do Currículo (2019-2024). Referencial curricular da Educação Infantil de Porto Alegre: Infâncias e identidades da Educação Infantil na cidade de Porto Alegre [documento técnico impresso] / Núcleo de Construção do Currículo (2019-2024). – Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 2025. 118 p. : il.

Documento elaborado pelo Núcleo de Construção do Currículo (2019-2024), que trata sobre o Referencial curricular da Educação Infantil do município de Porto Alegre. Possui caráter didático-metodológico, reúne às práticas na Educação Infantil com os bebês, as crianças bem pequenas e as crianças pequenas e tem o objetivo de servir como apoio teórico para as Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre.

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. 4. Referencial Curricular. 5. Bebês. 6. Crianças bem pequenas. 7. Crianças pequenas. 8. Professores. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

Bibliotecária responsável: Mara Solange Franke – CRB 10/1767



NÚCLEO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO RESPONSÁVEL PELA ESCRITA DO DOCUMENTO (2019-2024)

Adriana Garcia Nunes
Aline Furlan
Bruna Libertina Martins de Matos
Fernanda Deitos
Fernanda Calsing
Fernanda Maya Guimarães
Gisele Rodrigues Soares
Jaqueline Cadore Loboruk
Júlia Marina Azambuja dos Santos
Julia Scalco Pereira
Juliana Olders dos Santos
Krisley Pereira da Silva de Vargas
Mariana Menezes de Ayala
Monique Zilli Monsú
Paulo Cesar da Silva Martins
Rosângela Schneider Alves
Rosele Martins Guimarães
Sofia Adela Lara Brun
Tatiana Telch Evalte
Viviane Pires Silva

COMUNIDADES ESCOLARES PARTICIPANTES DO “DIA D”

Alessandra Almeida Laguerre | Alexandra Da Silva Padilha | Ana Carolina Correa Souza | Ana Cristina Rodrigues Possamai | Ana Karina | Ana Laux | Ana Lucia Carbonell Martins | Ana Lúcia Das Chagas Dondoni | Andréa Da Silva Pavani | Andréa La Porta Moraes | Andrea Muxfeldt Valer | Andreia Camargo De Campos | Andréia Formigheri | Andresa Nascimento De Los Santos | Angélica Silveira De Oliveira | Bianca Ceroni | Breno Da Silva Lacerda | Calita Da Silva Chaves | Carolina Aguirre Da Silva | Caroline Lemos Mattozo | Catharina Silveira | Célia Trevisan Teixeira | Charlise Duarte Garcia | Cintia Matos De Mattos | Clarice Gorodicht | Clarice Silva Kuffner | Claudia Maia Da Silva Vieira | Cleidineris Costa E Silva | Cristiane Fogassa Fonseca | Cristiane Porto Maciel | Cristina Pereira Dos Santos | Cristine Fernandes Costa | Daiane Iria Spohr Breitenbach | Daniela Francisca Tesche | Denise Bueno Jardim | Elenice Dias Xavier | Elisângela Alves Sabino | Elisângela Da Silva Kontzel | Elisiane Da Silva Feijó | Elizângela Machado Coimbra | Fabiana Teixeira Do Nascimento | Fabiana Silva Rzyrki | Fabiane Pinto Machado | Fatima Berenice De Souza Peres | Fernanda Bernardo Maciel | Fernanda Collar | Fernanda De Lima Bizarro | Fernanda Virgínio De Mattos Lino | Gisele Aparecida Do Amaral | Gislaíne Teresinha Droescher Evaldt | Graziela Iochims Spolavori | Heidi Fernanda Bertotti | Isabel Cristina Barbosa Anzolin | Isabel Cristina Dos Santos Fernandes | Izabel Christina Brm Abianna | Jacqueline Aparecida Sabino | Janaina Cruz Oliva | Janaina Vasnieski Da Silva | Jaqueline Luz Dos Santos | Jaqueline Santos Picetti | Jeniffer Iglesias Vern | Jéssica Martins Fraga | Karen Christiane De Almeida Cunha | Karine Arceo | Karin Lusía Flesch | Kátia Emanuelle Pizoni | Laura Oliva Mores | Letícia Souza Pinheiro | Liane Longaray Bitencourt | Liliane Ferreira De Souza | Lizandra Goulart | Mara Regina Lopes | Marcelo Siva Martins | Márcia Curtinaz Centeno | Marcia Lague De Oliveira | Márcia Regina De Oliveira Bernardes | Maria Cristina De Oliveira | Maria De Lourdes Moraes Rondon | Maria Elisabeth Franco | Maria Lucia Delavusca Portela | Maria Luiza Rukat Fontes | Maria Regina Machado Fenalti Baumgarten | Marines Brum Peronio | Maristela Da Silva Balthazar | Michelle Monsú | Milene Dos Santos Compagnon | Monique Robain Montano | Neci Da Costa | Nicolas Santos | Paula Cristiane De Oliveira Lopes | Paula Nerys Kaminski | Paula Santos Melo | Patricia Bayne Müller | Patricia De Freitas Dias | Patricia Simon Duval Da Silva | Priscila Bica Gianechini | Priscila De Fátima Da Silva Conceição | Raquel Fernanda Alexandre Prates | Renata Da Silva Monteiro | Renata Gauber De Oliveira | Renata Jardim | Rita De Cássia Nunes | Rita Rosaura Barbosa De Almeida | Rosane Da Rosa | Rosane Hoffmeister | Rosane Nunes | Rosiméri De Oliveira | Sabrina Garcez | Samantha Oliveira De Castro | Selma Rieger | Silvana Gonçalves | Simone De Avila Alves Gomes | Simone Silva Dorneles | Simoni Cezimbra Porto | Sinara Almeida De Oliveira | Soraia De Oliveira Sant Anna | Soraia Dornelles Marques | Soraia Rodrigues Santana | Stefanie Port | Taiane Gonçalves De Freitas | Tania Beatriz Trindade Natel | Tatiana Da Silva Ribeiro | Tatiana Rodrigues Machado | Themis Caneda Silva | Valdete Salvador De Oliveira | Valdete Vasnieski | Valéria Vieira Fernandes Dos Santos | Vanessa Da Silva Caravaca | Vanessa Da Silva Lemos | Vera Lúcia Siqueira



PARTICIPANTES DOS GTs - VERSÃO PRELIMINAR (2018/2019/2022)

Alessandra Almeida Laguerre | Alexandra Da Silva Padilha | Ana Carolina Correa Souza | Ana Cristina Rodrigues Possamai | Ana Karina | Ana Laux | Ana Lucia Carbonell Martins | Ana Lúcia Das Chagas Dondoni | Andréa Da Silva Pavani | Andréa La Porta Moraes | Andrea Muxfeldt Valer | Andrea Camargo De Campos | Andreia Fernandes da Rocha | Andréia Formigheri | Andrea Nascimento De Los Santos | Angélica Silveira De Oliveira | Anna Carolina Muniz Ordobás | Bianca Ceroni | Breno Da Silva Lacerda | Calita Da Silva Chaves | Carla Mayrhofer | Carolina Aguirre Da Silva | Caroline Lemos Mattoso | Catharina Silveira | Célia Trevisan Teixeira | Charlise Duarte Garcia | Cintia Dubois Monteiro | Cintia Matos De Mattos | Clarice Gorodicht | Clarice Silva Kuffner | Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht | Claudia Maia Da Silva Vieira | Cleidineris Costa E Silva | Cristiane Fogassa Fonseca | Cristiane Porto Maciel | Cristina Pereira Dos Santos | Cristine Fernandes Costa | Daiane Iria Spohr Breitenbach | Daniela Francisca Tesche | Débora Gonçalves Fagundes | Denise Bueno Jardim | Denise Cristina Silva Rosa | Elenice Dias Xavier | Elisângela Alves Sabino | Elisângela Da Silva Kontze | Elisiane Da Silva Feijó | Elizângela Machado Coimbra | Fabiana Teixeira Do Nascimento | Fabiana Silva Rzyrki | Fabiana Teixeira do Nascimento | Fabiane Pinto Machado | Fabiane Vitória da Silva | Fábio de Souza da Silva | Fatima Benenice De Souza Peres | Fernanda Bernardo Maciel | Fernanda Collar | Fernanda De Lima Bizarro | Fernanda Virgíno De Mattos Lino | Flávia Dione Melo da Silva | Gisele Aparecida Do Amaral | Gislaine Teresinha Droescher Ewaldt | Graziela Iochims Spolavori | Heidi Fernanda Bertotti | Isabel Cristina Barbosa Anzolin | Isabel Cristina Dos Santos Fernandes | Izabel Christina Brm Abianna | Jacqueline Aparecida Sabino | Janaina Cruz Oliva | Janaina Vasnieski Da Silva | Jaqueline Luz Dos Santos | Jaqueline Santos Picetti | Jennifer Iglesias Vern | Jéssica Martins Fraga | Karen Christiane De Almeida Cunha | Karine Arceo | Karine Silveira dos Santos | Karin Lusía Flesch | Kátia Emanuelle Pizoni | Laura Coiro Fontoura de Souza Colombo | Laura Luvison Mélige | Laura Oliva Mores | Letícia Souza Pinheiro | Letícia Teixeira de Mello da Silva | Liane Longaray Bitencourt | Liliane Ferreira De Souza | Lizandra Goulart | Mara Regina Lopes | Marcelo Siva Martins Márcia Curtinaz Centeno | Marcia Lague De Oliveira | Márcia Regina De Oliveira Bernardes | Maria Cristina De Oliveira Maria De Lourdes Moraes Rondon | Maria Elisabeth Franco | Maria Lucia Delavusca Portela | Maria Luiza Rukat Fontes | Maria Regina Machado Fenalti Baumgarten | Marines Brum Peronio | Maristela Da Silva Balthazar | Michelle Monsú | Milene Dos Santos Compagnon | Monique Robain Montano | Neci Da Costa | Nicolas Santos | Paula Cristiane De Oliveira Lopes | Paula Nerys Kaminski | Paula Santos Melo | Paulo Fochi | Patricia Bayne Müller | Patricia De Freitas Dias | Patricia Simon Duval Da Silva | Priscila Bica Gianechini | Priscila De Fátima Da Silva Conceição | Raquel Fernanda Alexandre Prates | Renata Da Silva Monteiro | Renata Gauber De Oliveira | Renata Jardim | Rita De Cássia Nunes | Rita Rosaura Barbosa De Almeida | Rosane Da Rosa | Rosane Hoffmeister | Rosane Nunes | Rosiméri De Oliveira | Sabrina Garcez | Samantha Oliveira De Castro | Selma Rieger | Silvana Gonçalves | Simone De Avila Alves Gomes | Simone Marcelino Bergental | Simone Santos de Albuquerque | Simone Silva Dorneles | Simoni Cezimbra Porto | Sinara Almeida De Oliveira | Sônia Maria de Souza Bonelli | Soraia De Oliveira Sant Anna | Soraia Dornelles Marques | Soraia Rodrigues Santana | Stefanie Port | Susana Gladys Coward Fogliatto | Taiane Gonçalves De Freitas | Tania Beatriz Trindade Natel | Tathiana Jaeger de Moraes | Tatiana Da Silva Ribeiro | Tatiana Rodrigues Machado | Themis Caneda Silva | Valdete Salvador De Oliveira | Valdete Vasnieski | Valéria Vieira Fernandes Dos Santos | Vanessa Da Silva Caravaca | Vanessa Da Silva Lemos | Vera Lúcia Siqueira

ILUSTRAÇÕES E ELEMENTOS GRÁFICOS

Gisele Frederizzi

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Débora de Oliveira Sequeira

DESIGN

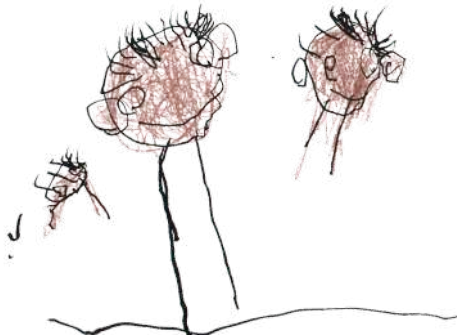
Fernanda Calsing
Fernanda Deitos
Júlia Marina Azambuja dos Santos
Tatiana Telch Evalte

FOTOS

Acervo pessoal dos professores e/ou das escolas

DESENHOS

Produções de crianças de EMEIs, EMEFs e ECEIs



Nosso agradecimento especial aos colegas que contribuíram com os seus tempos, suas práticas, seus saberes, seus repertórios, seus acervos, suas memórias, suas narrativas.



SUMÁRIO

Glossário

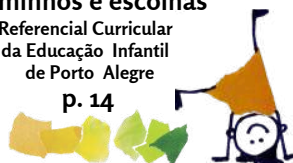
Concepções para uma
Educação Infantil de uma
cidade com infâncias
diversas
p. 8



Introdução: Caminhos e escolhas

Referencial Curricular
da Educação Infantil
de Porto Alegre

p. 14



Capítulo 1: Currículo e os territórios

Garantindo infâncias potentes em
diferentes contextos na cidade de
Porto Alegre

p. 20



Capítulo 2: Currículo vivo

O que se entende enquanto
currículo?

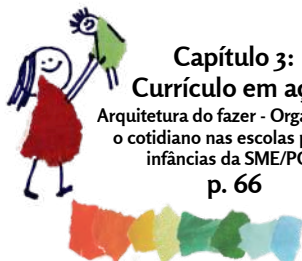
p. 34



Capítulo 3: Currículo em ação

Arquitetura do fazer - Organizando
o cotidiano nas escolas para as
infâncias da SME/POA

p. 66



Conclusão: Caminhos futuros

p. 96



Referências Bibliográficas

p. 100



GLOSSÁRIO

Concepções para uma Educação Infantil de uma cidade com infâncias diversas

O presente glossário* tem o objetivo de dispor sobre as concepções que abrangem algumas das expressões utilizadas ao longo deste documento, bem como destacar as palavras que fazem parte da identidade da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre.

Acessibilidade: refere-se a um ensino que “[...] leva em conta as necessidades escolares específicas, por meio da diferenciação do trabalho pedagógico e da remoção de barreiras que se interponham ao processo de aprendizagem” (Resolução 013/2013 SME-POA, p.40). Segundo Sasaki (2009), há seis dimensões de acessibilidade: arquitetônica, comunicacional, metodológica/pedagógica, instrumental, programática e atitudinal. O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação das crianças, considerando suas necessidades específicas [...] (BRASIL, 2010, p.21).

Acolhimento: constitui uma postura fundamental dos educadores e professores e um modo de conviver e receber com atenção, cuidado e afeto as crianças, os familiares e profissionais que coabitam os espaços escolares (STACCIOLI, 2013). Faz parte desse conceito também a organização dos espaços como ambientes convidativos, acolhedores e esteticamente planejados. O acolhimento representa a base para relações sólidas entre crianças, famílias e escola, promovendo segurança emocional. Dessa forma, entende-se que o acolhimento tem papel fundamental na construção de vínculos afetivos e segurança emocional. Por meio da atenção, cuidado e afeto, se estabelece uma relação de empatia, respeito e escuta ativa, na qual as crianças se sentem valorizadas e compreendidas. Nesse sentido, a criança se sente pertencente ao grupo e confortável para explorar e aprender.

Alinhamento Pedagógico: encontro dos educadores e professores, gestores e equipe de funcionários da escola, realizado nas escolas. Espaço destinado ao estudo e formação continuada com temas relevantes para a comunidade escolar, que podem ser realizados por palestrantes convidados e/ou pela própria equipe. Nesses momentos, também podem ocorrer reuniões para assuntos gerais, tendo sempre em vista o caráter formativo deste espaço.

Ambientes: engloba a concepção, para além do espaço físico, de como se constitui o lugar onde as relações serão estabelecidas. Nesse sentido, torna-se essencial a escolha e a disposição dos materiais e a atmosfera que se pretende criar. Oportunizando que as crianças sintam-se pertencentes e apropriadas ao circularem e interagirem nesses espaços. Contempla tanto os microambientes (*exemplo:* espaço da leitura) quanto os macroambientes (*exemplo:* refeitório). Além disso, destacamos que a acessibilidade do ambiente para crianças e funcionários com necessidades especiais seja essencial nessa construção.

Anedotário: Trata-se de um registro breve de situações vivenciadas pelas crianças no contexto escolar, documentando momentos significativos de seu cotidiano.

* O glossário está disposto em ordem alfabética

Arquitetura do fazer: é uma expressão que remete à concepção de arquitetura, enquanto técnica de organização e construção. A Arquitetura do Fazer faz uma representação em relação ao fazer pedagógico, ou seja, não representa um conceito pedagógico, mas está de acordo com a abordagem das pedagogias participativas, que valorizam a construção coletiva do fazer pedagógico.

Assembleias: são espaços de diálogo nos quais as crianças são incentivadas a expressar suas ideias, sentimentos e opiniões sobre situações do cotidiano escolar, participando de forma ativa. Esses momentos permitem que cada criança, com suas singularidades, se constitua como sujeito cultural dentro do coletivo. Diferentemente das rodas de conversa, as assembleias envolvem trocas mais estruturadas de experiências e ideias sobre o cotidiano, com foco na discussão de temas específicos. O objetivo é promover encaminhamentos, estabelecer combinados e buscar soluções para eventuais conflitos.

Atendimento Educacional Especializado: uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008. É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. Na Educação Infantil da cidade de Porto Alegre, o AEE é nomeado de EP (Educação Precoce) e PI (Psicopedagogia Inicial).

Bebês: são as crianças com idade entre o (zero) e 18 (dezoito) meses.

BNCC: refere-se a Base Nacional Comum Curricular. É um documento normativo para as redes de ensino. Tem como objetivo apresentar a organização de conhecimentos e habilidades comuns aos estudantes de todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Campos de experiência: constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, que são tramadas juntamente aos conhecimentos da cultura nos quais estão inseridos. Esses saberes e conhecimentos necessitam ser propiciados às crianças.

Capacitismo: refere-se aos preconceitos e estereótipos que levam à discriminação das pessoas com diversidade funcional, mas também, se expressa em leis e estruturas materiais que representam uma barreira para esse grupo. O capacitismo é o ato de entender que a pessoa com deficiência é incapaz ou inferior à pessoa sem deficiência.

Cenário Tempos: documento criado em 2021, como proposta pedagógica da SME/POA para a Educação Infantil, no qual é realizada uma análise e reflexão sobre os tempos da jornada nas escolas infantis da cidade, considerando suas especificidades.

Contextos: compreendem espaços organizados pelos educadores e professores com intencionalidade pedagógica na escolha e disposição dos materiais, podendo ser propositivos e/ou investigativos, permitindo a ação da criança sobre os mesmos. Além disso, a criação de contextos deve incorporar um olhar atento a estética da proposição às necessidades das crianças.

Corpo e corporeidade: o corpo na Educação Infantil é entendido como forma de expressão da individualidade da criança, proporcionando o reconhecimento de si mesma. Já o conceito de corporeidade representa a capacidade do indivíduo sentir e utilizar o corpo como ferramenta de expressão e interação.



* O glossário está disposto em ordem alfabética

Criança: refere-se a todas as faixas etárias da Educação Infantil (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas). Neste documento, nos remetemos à concepção descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (2010), salientando o papel da criança enquanto sujeito histórico e de direitos e que em suas interações produz cultura, devendo ser contemplada no centro do planejamento curricular.

Cultura das Infâncias: pensamentos e práticas produzidas para as crianças e, também, por elas, incluindo histórias, parlendas, cantigas, músicas, jogos, brincadeiras, experiências artísticas, corporais, populares, considerando seus tempos e o território em que habitam.

Cultura Infantil: é o que a criança produz em suas brincadeiras e interações entre pares. É o modo como ela interpreta o mundo que se apresenta à sua volta. Nesse sentido, as crianças elaboram e produzem cultura a partir das suas relações, do contexto em que estão inseridas (CORSARO, 2002). Sendo assim, são representados como atores socioculturais, que influenciam na formação cultural. A cultura infantil, representada pelas crianças, tem suas características próprias e que podem se apresentar de formas diversas, de acordo com as suas vivências, relações e a própria cultura da localidade em que estão inseridas.

Crianças bem pequenas: são as crianças com idade entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

Crianças pequenas: crianças com idade entre 4 anos e 5 anos e 11 meses.

DCNEI: refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. É documento mandatório para a etapa da Educação Infantil e preconiza as concepções vigentes na etapa.

Desemparedamento: significa ocupar os espaços externos das escolas e para além deles, como o pátio, recantos, praças, parques e outros. É mais do que apenas ter contato com a natureza e estar ao ar livre: é ser natureza e pertencer a ela, descobrindo relações e construindo memórias (TIRIBA, 2019).

Desenho Universal de Aprendizagem: estrutura educacional que orienta o desenvolvimento de ambientes e espaços de aprendizagem flexíveis e, que acomodem as diferenças individuais de aprendizagem em articulação com as práticas inclusivas.

Diversidade: abrange as diversas características que tornam um grupo ou indivíduo diferente do outro. Engloba a definição de raça, etnia, gênero e, também, abrange diferentes faixas etárias, nacionalidade, religião, deficiência, orientação sexual.

Documentação Pedagógica: são as ações que acompanham e registram as vivências e processos das crianças na escola. Envolve uma amplitude de escritos, fotografias, sequências, planejamentos, mini-histórias, histórias de aprendizagem, estando em constante construção e aprimoramento. A ideia de documentação pedagógica está relacionada a dar visibilidade aos processos que ocorrem nas relações da escola, mediados pela ação reflexiva dos educadores e professores (RINALDI, 2012). Essa ação contribui para a reflexão da prática docente.



Educação Infantil: compreende a primeira etapa da Educação Básica, conforme a Lei nº 9.394/1996, e complementa a partir DCENEIs de 2009 e o ART.1º CME/POA Nº 15/2024. Etapa que abrange o atendimentos das crianças desde o nascimento até os cinco anos e onze meses, tendo como princípios fundamentais de sua ação a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, entre outras responsabilidades citadas nas normativas acima citadas.

Educador: faz referência aos monitores, agentes de inclusão, estagiários, profissionais de apoio, oficinairos, entre outros profissionais que compõem o espaço da escola

Educação Precoce (EP): atendimento para crianças da Educação Especial de 0 a 3 anos e 11 meses, realizado no formato de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Equidade: significa dar às pessoas o que elas precisam para que todas tenham acesso às mesmas oportunidades.

Escola: para a Educação Infantil o conceito de escola para as infâncias é compreendido como um local de brincadeiras, interações, experiências, encontros e aprendizagens, habitado pelas crianças e destinado a elas e seus processos, garantindo seus direitos.

Escuta: é um princípio fundamental que valoriza as vozes, expressões e perspectivas das crianças, reconhecendo-as como protagonistas do processo educativo. Esse conceito vai além do ato de ouvir, trata-se de uma postura ativa, intencional e respeitosa, que busca compreender os sentidos que as crianças atribuem às suas experiências e criações.

Espaço: local para as experiências e para as aprendizagens das crianças, sendo um parceiro pedagógico. Quando pensamos a organização dos espaços, devemos prever o acesso autônomo das crianças aos materiais disponíveis, possibilitando interações, levando em consideração suas necessidades básicas, suas escolhas e suas potencialidades.

Experiência: um processo individual, em que cada sujeito é tocado e interpreta o que vive de forma singular. Acontece a partir das explorações que as crianças realizam. Não há previsibilidade nem expectativa sobre o que cada um irá experimentar, valorizam-se as descobertas que surgem através da interação, seja com as materialidades e/ou com seus pares.

Identidade das escolas: está refletida na Proposta Pedagógica da Escola, em seus princípios, e no modo de ser e organizar os espaços, contextos e propostas.



Inclusão: engloba uma concepção que busca a participação de todos, garantindo o sentimento de pertencimento às crianças que possuem algum tipo de deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e/ou altas habilidades. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão o poder público deve assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. A inclusão representa uma realidade a ser pensada pelas instituições. Quando a escola dispõe de uma educação inclusiva ela reconhece a participação de cada indivíduo dentro de um contexto de integração.

Identidade positiva: na concepção para a Educação das Relações Étnico-Raciais, refere-se a narrativa que exalte as contribuições da cultura africana e indígena, mostrando o protagonismo desses povos nos diferentes contextos da sociedade.

Infância: a infância é formada por sujeitos ativos que representam uma categoria social, que produzem cultura e interpretam o mundo à sua volta (SARMENTO, 2007). Como Ariès (1981) defende, a infância representa um conceito construído social e historicamente. Com os estudos de sua época, foi possível compreender que a infância não considerava seus estágios como acontece atualmente. Nos tempos atuais, defende-se o conceito de infâncias, no plural, considerando "a singularidade de qualquer processo escolar e sua interdependência com as características da comunidade local" (BNCC, 2017, p.224), ou seja, reconhecendo as crianças nas suas singularidades.

Intencionalidade Pedagógica: aquilo que o professor deseja oportunizar ao planejar e organizar um determinado contexto ou proposta. A intencionalidade necessita ser construída a partir da observação do grupo de crianças atendidas, amparada nas normativas vigentes e no processo constante de reflexão e ação sobre a prática, buscando que a criança possa conhecer a si, ao outro e o mundo à sua volta,

Jornada: refere-se ao tempo das crianças na escola, compreendendo o cotidiano e sua rotina diária.

Ludicidade: forma livre, criativa, espontânea e prazerosa, em que, através das brincadeiras e jogos, se promove o desenvolvimento de competências e habilidades, nas quais as crianças realizam descobertas e atribuem sentido às suas experiências de vida cotidiana, sendo elas protagonistas de suas ações. Característica predominante do ser e do fazer das crianças, se constituindo como estratégia de aprendizagem nesta faixa etária.

Mediação da leitura: é uma prática de grande importância para a formação literária das crianças, a partir de uma experiência significativa com os portadores de texto (livros, gibis, poesias, revistas, receitas culinárias, entre outros). A mediação abrange mais do que a simples leitura, envolve a interpretação, exploração de significados, leitura de imagens, imaginação e criatividade. Ela se faz um ato pedagógico e artístico que contribui para a formação de leitores autônomos, críticos e sensíveis, ao mesmo tempo em que promove o encontro significativo entre o leitor e a literatura.

Potencialidade: capacidade singular de algo ou alguém se desenvolver, manifestando suas habilidades, talentos. Refere-se à capacidade e às possibilidades intrínsecas que cada criança possui para se desenvolver, aprender e explorar o mundo ao seu redor. Ela está relacionada à ideia de que as crianças são sujeitos ativos, curiosos e competentes, com habilidades e interesses únicos que precisam ser reconhecidos e valorizados.



Professor: é quem planeja , organiza contextos e propostas pedagógicas a partir da observação do grupo de crianças.

Propostas: acontecem de forma planejada, dentro do contexto da escola para as infâncias, em um recorte espaço-temporal. Optamos por chamar esses momentos de propostas entendendo que propor significa sugerir, convidar, oferecer e oportunizar. Assim, relacionando-se a ideia de que o professor propõe e organiza, enquanto as crianças experienciam de maneiras singulares. Ainda entende-se que esse planejamento pode acontecer com e para as crianças.

Psicopedagogia Inicial (PI): atendimento para crianças público da Educação Especial com idade entre 4 anos a 5 anos e 11 meses, realizado no formato de Atendimento Educacional Especializado(AEE).

Sala Referência: é a sala onde as crianças são recebidas, guardam seus materiais, realizam propostas, brincam e interagem com os educadores e colegas. É também o lugar de segurança, pois como o próprio nome caracteriza é a referência para as crianças, educadores e professores daquela sala. A resolução 015/2024 do CME traz aporte sobre organização desses espaços e da escola, amparando também o trabalho pedagógico a ser realizado.

Territórios: locais de nossa cidade em que estão inseridas as escolas, habitados pelas crianças e suas famílias, cada um possuindo suas peculiaridades, características e identidades, constituindo suas culturas para além da escola. Os territórios precisam ser considerados em diferentes momentos do planejamento e do cotidiano escolar, visando o pertencimento, a construção de vínculos e entendendo as relações de cuidado.

Trabalho em mini grupos: organização das crianças em espaços convidativos, dentro ou fora das salas referências, cuja finalidade é possibilitar aprendizagens em grupos pequenos de crianças, para que brinquem, interajam, troquem ideias, partilhem conhecimentos e realizem propostas juntas, com ou sem os educadores e professores mediando diretamente. Esse tipo de organização pode ser realizado com crianças de diferentes faixas etárias.

Transições: são momentos que ocorrem ao longo da jornada da criança na escola, incluindo as microtransições (exemplos: a mudança do momento de brincar para a hora do lanche, as saídas da sala referência, as trocas de fraldas, idas ao pátio, a organização para o descanso, entre tantos outros tempos do dia a dia), bem como as macrotransições (exemplos: mudança de educadores e professores, mudança de sala referência, troca de nível etário, conclusão da etapa da Educação Infantil, etc). Além disso, considera-se também como transição aquela que abrange a etapa da finalização do Jardim B para o Ensino Fundamental.

Vivências: tudo aquilo que acontece no ambiente coletivo da escola ao longo da jornada em que a criança participa e que pode gerar aprendizagens. Está realacionado, também, a ideia de transformação obtida através de experiências significativas. Inclui o modo de se relacionar da criança consigo, entre os pares, com os adultos, nos momentos de brincadeiras, nas explorações livres, nas propostas dirigidas, nos momentos de atenção pessoal, nas transições, nos passeios, nas investigações, entre tantas outros.



CAMINHOS E ESCOLHAS

*Percursos da construção do Referencial
Curricular da Educação Infantil
de Porto Alegre*



Percursos da construção do Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre



O Ministério da Educação, a partir da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), definiu uma nova organização curricular para a Educação Infantil, estruturada pelos Campos de Experiência que garantem os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Esse arranjo curricular organiza e integra brincadeiras, observações e interações que acontecem no cotidiano da escola (BRASIL, 2018). Nesse contexto, a partir da homologação da BNCC, os Estados e os Municípios deram início aos processos de elaboração dos seus referenciais curriculares.

O Referencial Curricular Gaúcho (RCG), homologado em 2018, foi construído com base nas diretrizes da BNCC (2017), valorizando a identidade do Estado por meio da cultura local, trazendo como característica a participação dos docentes na elaboração do documento. Seu objetivo é subsidiar as Redes e escolas na elaboração de novas propostas curriculares, qualificando as práticas docentes e garantindo os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para todas as crianças.

Como ponto inicial, entende-se a importância fundamental de respeitar a trajetória da Educação Infantil, considerando-a uma etapa essencial no desenvolvimento humano e em seu processo educativo único. É indispensável valorizar a construção dessa etapa no contexto da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Nesse sentido, o caminho documental percorrido ao longo da história da Educação Infantil, em nossa cidade, integra e fundamenta essa construção do Referencial Curricular. Esses documentos são a Proposta Pedagógica, em suas duas edições, de abril e dezembro de 1999 e o Documento Orientador da Educação Infantil da Rede Municipal de dezembro de 2016.

A partir disso, a caminhada de construção do Currículo da Educação Infantil da cidade de Porto Alegre teve início no ano de 2018, por meio de diferentes estratégias. Primeiramente, foi realizada uma escuta da comunidade escolar através de rodas de conversa presenciais, envolvendo diretores, coordenadores, professores, educadores, pais e crianças. Essas escutas tinham o objetivo de mapear as realidades dos nossos **contextos** escolares a partir dos diversos pontos de vista, mas, sobretudo, de identificar como seria “a escola dos sonhos” para a comunidade escolar. A escuta foi ampliada com o envio de questionários virtuais, resultando em 1.933 respostas de diferentes segmentos. Tanto as rodas de conversa quanto os questionários subsidiaram nossas estratégias formativas e deram início às discussões curriculares.

Ainda em 2018, começaram as Rodas de Conversas Pedagógicas da Educação Infantil, realizadas mensalmente e com caráter formativo e sistemático, envolvendo as coordenações de EMEIs, ECEIs e Supervisões de EMEFs, que oferecem turmas de pré-escola¹. As Rodas de Conversas Pedagógicas da Educação Infantil tiveram continuidade no ano de 2019 com foco na troca de saberes e práticas visando o currículo em ação.

Entre os anos de 2018 e 2019 também foram formados Grupos de Trabalho, com a participação de professores e gestores das diversas instituições. Estes encontros tinham como propósito tornar visível as práticas realizadas na Educação Infantil das escolas públicas, através de recortes da **jornada** vivida, representados nas cenas do cotidiano.

¹ A Educação Infantil pública no município de Porto Alegre é ofertada, no ano de 2025, em 42 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), contando com 221 Escolas Comunitárias de Educação Infantil (ECEIs) e em 38 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) com turmas de pré-escola.

Em 2020, durante a pandemia, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação assumiu a tarefa de sistematizar, organizar e revisar o material produzido. Em 2021, foi elaborada, de forma colaborativa, a Proposta Pedagógica da Educação Infantil - Cenário Tempos, que proporciona uma reflexão sobre os momentos cotidianos da jornada das crianças na escola. Esse documento reflete os princípios que organizam o dia a dia das escolas da SME/POA.

No ano de 2022, foi realizada uma reorganização da primeira versão preliminar do Referencial. Nesse momento, um novo Grupo de Trabalho foi constituído para dar continuidade ao processo de construção do documento, revisando aspectos importantes da versão preliminar. Mais uma vez, as escolas, famílias e crianças foram ouvidas, tendo como fio condutor as aprendizagens e propostas desejadas nas escolas para as infâncias.

Em 2023 e 2024, o Núcleo de Construção do Currículo da SMED dedicou-se à sistematização e organização do documento, observando os aspectos que ainda precisavam ser contemplados, com base na realidade das escolas e coletando novas contribuições das realidades escolares. Nesse processo, foi considerado o Parecer CME/POA n.º 40/2018, que orienta o processo de construção dos referenciais curriculares municipais.

Ainda em 2024, as escolas receberam uma versão preliminar do Referencial para a validação. Para isso, foi instituído o “Dia D”, um dia destinado ao estudo do documento pelas equipes escolares. Paralelamente, a versão preliminar também foi encaminhada para apreciação das universidades parceiras, incluindo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Com base nas contribuições recebidas das escolas e das universidades, novos ajustes foram realizados na redação. Durante esse processo, identificou-se a necessidade de aprofundar a fundamentação de alguns eixos, como, por exemplo, o da Educação Inclusiva. Para isso, o Fórum pela Inclusão Escolar e a Equipe de Educação Especial da SMED foram convidados a colaborar, enriquecendo o conteúdo do documento.

Após essas revisões, todos os Conselhos e entidades participantes ao longo da construção do Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre, foram convidados para a apresentação e apreciação do material. O documento foi submetido à análise do Fórum Gaúcho de Educação Infantil (FGEI) e do Conselho Municipal de Educação (CME).

Por fim, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação concluiu a sistematização e revisão final do material, consolidando o conteúdo que se apresenta neste documento.



Objetivos deste Referencial

O Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre foi construído com a intenção de dialogar com os adultos que, diariamente, estão com as crianças nas escolas da nossa cidade. As pessoas envolvidas na sua elaboração idealizaram um material que servisse como apoio teórico, de caráter didático-metodológico, e que, ao mesmo tempo, trouxesse cenas do cotidiano e possibilidades para as práticas com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. A construção deste Referencial atende ao disposto na legislação, que atribui aos sistemas municipais de ensino a incumbência de elaborar documentos orientadores do currículo, adequando a BNCC às características regionais, culturais, econômicas e sociais, bem como às especificidades dos contextos escolares, compondo a parte diversificada prevista na legislação educacional. Para tanto, este documento está alicerçado em diversas normativas² que fundamentam e qualificam esta etapa da educação. Nesse sentido, o Referencial deve ser implementado em todo o Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre.

O objetivo é convidar estes adultos a compreenderem as possibilidades de como, na prática, os Direitos de Aprendizagem e de Desenvolvimento e os Campos de Experiências devem ser promovidos de forma interligada, com qualidade, desafiando as crianças, garantindo as melhores condições para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Para alcançar este propósito, apresentamos o fio condutor que perpassa as reflexões trazidas neste Referencial:

Infâncias e Identidades da Educação Infantil na Cidade de Porto Alegre

A escolha desse fio condutor³ objetiva tornar visível a identidade das infâncias na cidade de Porto Alegre. Esse resultado parte de um longo processo de reconhecimento e construção conjunta. Movimento tecido por diferentes olhares que habitam esse território: educadores e professores, comunidades escolares, professores de universidade e acadêmicos, e, principalmente, sobre o que as crianças ensinam e partilham, através das suas diferentes formas de comunicar-se e expressar-se no mundo e no cotidiano das escolas.

Segundo as DCNEI (2009), criança é “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”
(BRASIL, 2010, p. 12)



² Constituição Federal de 1988; a Lei Federal n.º 9.394/1996 (LDB); a Lei Federal n.º 8.069/1990 (ECA); a Lei Federal n.º 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); a Lei Federal n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência); as DCNEI; e as Resoluções CME/POA n.º 13/2013, n.º 15/2014, n.º 18/2018, n.º 21/2020, n.º 22/2020, n.º 24/2022 e n.º 25/2022.

³ Fio Condutor: Neste contexto, entende-se como uma proposição guia, que necessita permear as escolhas durante diferentes atravessamentos e construções curriculares da etapa. Movimento de ponto de partida, que aparece na prática pedagógica com destaque.

Ao refletir sobre as particularidades dos territórios no município de Porto Alegre, das quais são espaços fundamentais as escolas de Educação Infantil, bem como, as concepções e o fazer pedagógico que estão inseridos nesses contextos, traçamos como ponto de partida, o reconhecimento da **diversidade** cultural que a cidade apresenta. De acordo com a DCNERER (2004, p. 10):

Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Este Referencial tem como objetivo garantir que toda essa diversidade cultural existente na cidade de Porto Alegre seja contemplada nos **territórios** plurais, desde a presença do Lago Guaíba, como referência para escolas que circundam a zona sul, norte e oeste da cidade, assim como escolas que tem sua constituição histórica em praças públicas, em regiões mais centralizadas, entre outros marcos territoriais, que cada comunidade reconhece em seu **espaço** habitado.

São nestes territórios, com suas particularidades, que as crianças porto-alegrenses circulam, brincam, interagem e partilham sentidos. Nesses processos, elas constituem sua identidade e seu pertencimento. Construir os princípios curriculares de uma cidade, a partir da ideia de identidade e territórios, envolve entender a escola como um **ambiente** vivo, que necessita prever em suas ações a ideia de pertencimento e envolvimento com a comunidade em que vive.

Penso que toda criança é criança de um local. De forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência. Ao mesmo tempo, toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças, ao se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstruem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados (LOPES, 2018, p. 24).

Partindo dessas múltiplas experiências de territorialidade, torna-se nítido que as escolas presentes em cada localidade também são constituídas daquele território, assim como as infâncias que ali habitam, com características próprias nos modos de brincar, interagir, se relacionar com a natureza, com o outro, dando vida e sentido ao cotidiano. Nesse sentido, as diferentes escolas de Educação Infantil do município, as EMELs e as EMEFs com pré-escola da rede própria e as Escolas Parceiras, são importantes por oportunizar esse acolhimento sensível que busca entender cada realidade dos territórios que compõem nosso município. Portanto, esse documento tem como responsabilidade pedagógica garantir que as múltiplas identidades e a forma de constituir o fazer pedagógico, nos territórios de nossa cidade, sejam valorizados, repensados, ampliados e qualificados.

Dessa forma, pretende-se garantir o direito à autoria e à produção de conhecimento, através das pedagogias ativas. Constituindo-se como alicerce o cumprimento das legislações vigentes e as inspirações teóricas que defendam os princípios de uma Educação Infantil democrática, voltada para o **acolhimento**, para o protagonismo e para a oferta de experiências enriquecedoras, em toda jornada escolar, desde a acolhida até a despedida.

Nesse sentido, para contextualizar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil, na cidade, trazemos, a seguir, um breve histórico da oferta da educação para crianças de zero a cinco anos e onze meses da Rede Municipal de Educação, bem como um recorte sobre a qualidade das ações dedicadas às crianças atendidas nas escolas infantis públicas de Porto Alegre.



A Educação Infantil e sua história em Porto Alegre

A história da Educação Infantil em Porto Alegre tem suas raízes no início do século XX, quando monitores da Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS) realizavam atividades recreativas em praças da cidade. Esse movimento inicial serviu como base para a criação, na década de 1940, dos primeiros Jardins de Infância, inspirados nas concepções de Friedrich Froebel. Localizados em praças públicas, esses espaços atendiam crianças de 4 a 6 anos em meio turno, modelo que permanece até os dias atuais em seis Jardins de Praça.

Na década de 1960, a Educação Infantil ganhou um novo formato ao ser incorporada às Escolas Municipais de 1º Grau da Rede Municipal de Ensino, que passaram a oferecer turmas de Jardim de Infância também em meio turno. Hoje, 37 escolas de Ensino Fundamental mantêm essa oferta, reafirmando a continuidade desse atendimento. Já no início da década de 1980, a SMSSS criou as primeiras Creches Municipais para crianças de 0 a 6 anos em tempo integral. Nesse período, surgiu o projeto Casas da Criança, idealizado para a construção e estruturação de 100 creches, cuja manutenção e atendimento ficariam sob responsabilidade das comunidades.

Com a chegada da Administração Popular, em 1989, iniciou-se a transição da gestão das creches da SMSSS para a Secretaria Municipal de Educação (SMED), incluindo a conclusão das obras das Casas da Criança. Essas unidades passaram a funcionar como Escolas Infantis, com a Prefeitura assumindo sua manutenção e redefinindo seus objetivos educacionais. Em 1991, foi criado o Programa Municipal de Educação Infantil (PMEI) por meio da Lei nº 6978/91, consolidando a administração das Escolas Infantis pela SMED. Hoje, a cidade conta com 36 Escolas Infantis que atendem crianças de 0 a 6 anos em tempo integral.

Outro marco importante ocorreu em 1993, quando foram estabelecidos os primeiros convênios com creches comunitárias, fruto da mobilização popular e da necessidade de recursos para instituições que antes dependiam da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Naquele primeiro ano, a Prefeitura firmou parceria com 40 creches, número que cresceu para 221 Escolas Infantis Parceirizadas, na atualidade. Entre 1994 e 1995, a Constituinte Escolar envolveu toda a comunidade na construção de princípios para o Sistema Municipal de Ensino (SME), abordando temas como Gestão Democrática, Currículo e Avaliação, com significativa participação das instituições de Educação Infantil.



A segunda metade da década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento das diretrizes pedagógicas da Educação Infantil. Em 1996, o Curso de Verão iniciou a reestruturação curricular, sistematizando propostas educacionais. O I Seminário de Educação Infantil, realizado no mesmo ano, consolidou o trabalho conjunto entre diferentes tipologias de atendimento: Escolas Infantis, Creches Conveniadas, Jardins de Praça e Jardins de Escolas de Ensino Fundamental e Especiais. Em 1997, a Educação Infantil foi formalmente integrada à Coordenação Pedagógica da SMED, com a criação de equipes de Assessoria Pedagógica nos Núcleos de Ação Interdisciplinar (NAIS). Em 1998, a Proposta Pedagógica foi reelaborada e, no ano seguinte, publicada no Caderno Pedagógico 15.

Nas décadas seguintes, a Educação Infantil de Porto Alegre passou por novas reflexões e transformações. Entre 2011 e 2016, grupos de trabalho desenvolveram o Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre. Em 2021, a SMED elaborou a Proposta Pedagógica "Cenário Tempos" e, no ano seguinte, foi realizado o I Congresso da Educação Infantil do município, formalizando a retomada da construção do Referencial Curricular da Educação Infantil de Porto Alegre. Ainda em 2022, a Jornada Pedagógica da Educação Infantil abordou identidade e práticas na RME, além do lançamento do Relatório de Indicadores de Qualidade, em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o LEPES/USP.

O ano de 2023 foi marcado pela continuidade da elaboração do Referencial e pela realização de Jornadas Pedagógicas focadas nas poéticas da infância e na valorização dos territórios escolares. O Seminário "Confiança, oportunidade e tempo" trouxe contribuições do pesquisador italiano Aldo Fortunati. Em 2024, a Educação Infantil de Porto Alegre enfrentou um grande desafio com as enchentes que assolaram o Rio Grande do Sul em maio. A Jornada Pedagógica "Reinventar a escola" consolidou os esforços para reconstrução das Escolas Infantis, reafirmando o compromisso da cidade com uma educação sensível e adaptada às transformações sociais.

Ao longo das décadas, a Educação Infantil em Porto Alegre se caracterizou pela ampliação do acesso, pela diversificação das propostas pedagógicas e pela busca por qualidade. Projetos inovadores, como os Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas (EEABIs), o programa de Alimentação Escolar, o Acesso Mais Seguro e a formação baseada nas Competências da Educação do Século XXI, evidenciam a constante evolução das práticas educacionais no município. Com um olhar atento às infâncias, Porto Alegre segue investindo em políticas públicas que assegurem o direito das crianças a uma educação integral, inclusiva e de qualidade.

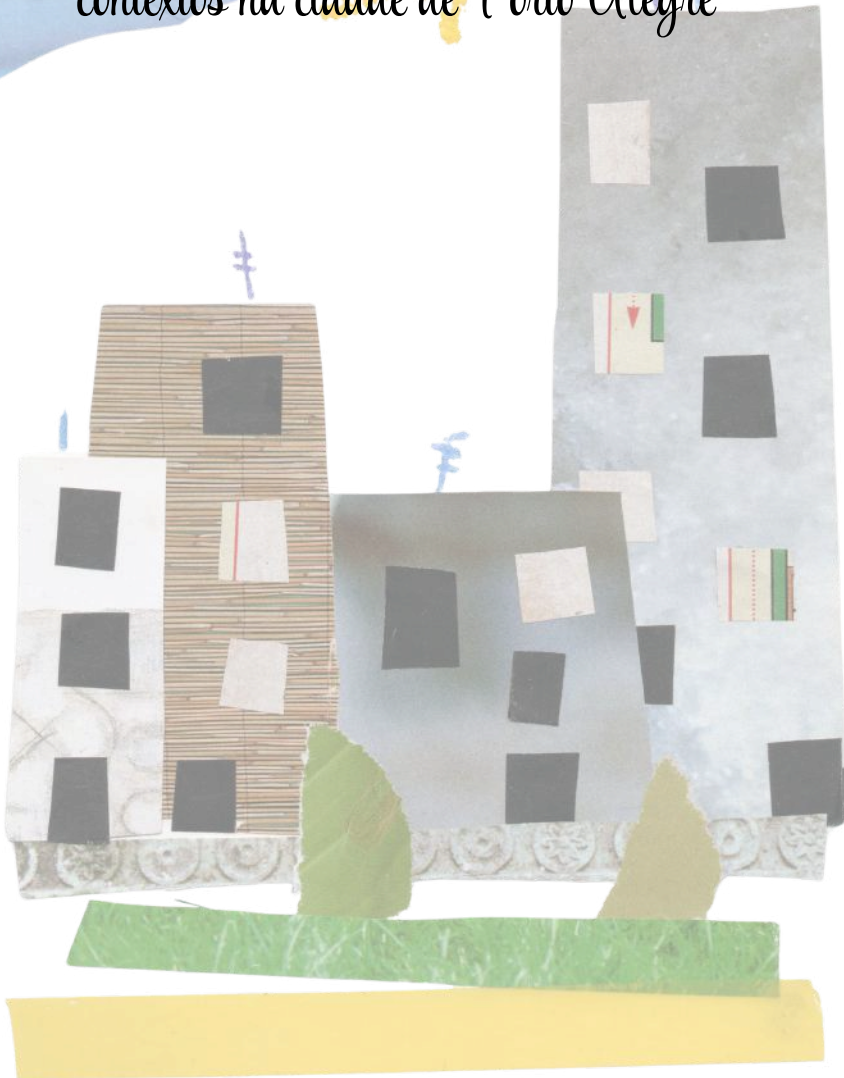
Considerando essa trajetória do SME/POA, abordaremos a seguir o currículo e os territórios, locais onde as infâncias se entrelaçam com o pulsar cotidiano da escola e da cidade.



CAPÍTULO 1.

CURRÍCULO E OS TERRITÓRIOS

Garantindo infâncias potentes em diferentes contextos na cidade de Porto Alegre



CAPÍTULO 1.

CURRÍCULO E OS TERRITÓRIOS

Garantindo infâncias potentes em diferentes contextos na cidade de Porto Alegre



De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009), temos como Eixos Estruturantes as interações e as brincadeiras, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que organiza o currículo da Educação Infantil pelos Campos de Experiências. Destaca-se a importância de articular e integralizar os saberes e as relações das crianças com os conhecimentos, a partir de suas experiências vividas no cotidiano. Esta concepção compreende uma ação educativa baseada nas práticas pedagógicas ativas, em que a **criança** é compreendida como centro do processo educativo, considerando desejos, interesses e necessidades de cada nível etário. Para tanto, faz-se necessário que os educadores e professores ressignifiquem seus olhares para as concepções de infância e aprendizagem, valorizando as potencialidades e descobertas das crianças.

Nesse sentido, o conceito de experiência é o que nos embasa quando pensamos nas vivências das crianças da Educação Infantil. Mas, afinal, o que é **experiência**? A experiência é aquilo que nos toca, nos sensibiliza, que deixa marcas e que produz sentido, e para cada um acontece de maneira diferente. Segundo Larrosa (2002, p 21) “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Neste sentido, o tempo para a exploração, investigação e pesquisa precisa ser alargado para que seja possível compreender as individualidades presentes na escola. Para isso, defende-se a qualidade das experiências e não a quantidade, entendendo a importância da continuidade a essas propostas em outros momentos e oportunizando a participação das crianças.

Nessa perspectiva evidenciamos que as infâncias, na cidade de Porto Alegre, são múltiplas, plurais e diversas. Cidade de grande dimensão territorial e populacional, como um quebra-cabeça de muitas peças que se constrói entre avenidas e ruas estreitas, prédios altos e casas simples, comunidades indígenas, quilombolas, de assentamento, com shopping centers e parques públicos, formando essa metrópole. Com uma população que ultrapassa um milhão de pessoas, temos grupos diversos habitando esses espaços, e as crianças totalizam 7,07% desses moradores (IBGE, 2022).

Nesse contexto, os bairros se constituem como espaços temporais, territoriais e sociais, formam redes afetivas das crianças com suas famílias, vizinhos e amigos e comunidade escolar. Cada bairro é composto por grupos sociais e esses influenciam na forma de habitar a cidade, nesse sentido, as crianças com suas infâncias plurais e diversas, pertencem a este espaço e buscam estratégias para recriar os ambientes em que estão inseridas, produzindo sua própria cultura: a cultura da infância. Elas se apropriam desses lugares, reconstruindo-os conforme criam suas próprias territorialidades.

PARA SABER MAIS:

Para saber mais sobre Porto Alegre, acesse ObservaPOA. Link: <http://www.observapoa.com.br/>

Neste sentido, a escola tem o papel de ampliar o repertório cultural e social das crianças, através do **desemparedamento**, propiciando atividades, visitas, passeios a locais além do seu entorno para que elas se percebam como pertencentes aos territórios da cidade. Nas escolas, elas têm a oportunidade de desenvolverem suas habilidades, potencialidades, criatividade e seus questionamentos. Nestes espaços brincantes e de múltiplas aprendizagens, as crianças desenvolvem sua autonomia e seu protagonismo através das ações compartilhadas no seu cotidiano.

A escola, como espaço público, interfere diretamente na paisagem do local onde está inserida, criando uma identidade e um senso de pertencimento à comunidade. Além disso, os movimentos diários da jornada escolar afetam o cenário e a composição do bairro, da rua e da praça. Partindo-se desse pressuposto, a escola está integrada ao bairro a que ela pertence.

Em uma cidade acolhedora as crianças ocupam os espaços das paisagens públicas, os centros de lazer, de esporte e de cultura. Dessa maneira, as aprendizagens transpõem os muros da escola. Uma escola que está aberta à participação das famílias e vinculada à comunidade pode influenciar o modo como a própria cidade vê a criança, tornando essa também educadora.

Em contrapartida, a escola também pode acolher as demandas e expectativas apresentadas pela cidade, pelo bairro e pela comunidade. Para reflexão, podemos nos questionar sobre: Como a sociedade percebe a escola e o trabalho que realizamos nela e, conseqüentemente, como a sociedade percebe a criança? As crianças têm tido oportunidade de se comunicar com a cidade, seja por meio das suas descobertas e expressões, seja por meio de perguntas e questionamentos sobre a vida urbana?

Os acontecimentos diários, as brincadeiras, as falas, as explorações e os encontros fazem parte do currículo da Educação Infantil. Sendo assim, entende-se que este documento está relacionado a um percurso, um processo, um caminho de escolhas pensadas que garantam o protagonismo infantil, dando visibilidade para as infâncias e suas potencialidades. Portanto, essa jornada necessita ser permeada por brincadeiras e interações, considerando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, como observa a Resolução CME/POA 21/2020, promovendo **vivências** e experiências significativas através de vínculos acolhedores e seguros. É por meio das características de sua comunidade que cada escola constrói o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contemplando a sua realidade e da comunidade escolar na qual está inserida. A utilização da Resolução CME/POA nº 22/ 2020 é recomendada, pois fundamenta a construção e atualização tanto do Projeto Político Pedagógico, como do Regimento Escolar .



A Escola é



1) Lugar de encontros: Consigo, com outras crianças com outros adultos. Onde se vive o coletivo e se constrói regras. Onde se faz perguntas e descobertas. Onde acontecem muitas primeiras vezes. Onde se lida com problemas, se frustra, se encontra soluções e se é feliz. Onde crianças e adultos compartilham o protagonismo das ações cotidianas.



2) Lugar de criança: Onde ela circula com autonomia, se sente segura, cresce e se desenvolve. Onde brinca, vive diferentes experiências, aprende a compartilhar, conhece materiais. Onde tem tempo e espaço para criar e fantasiar.



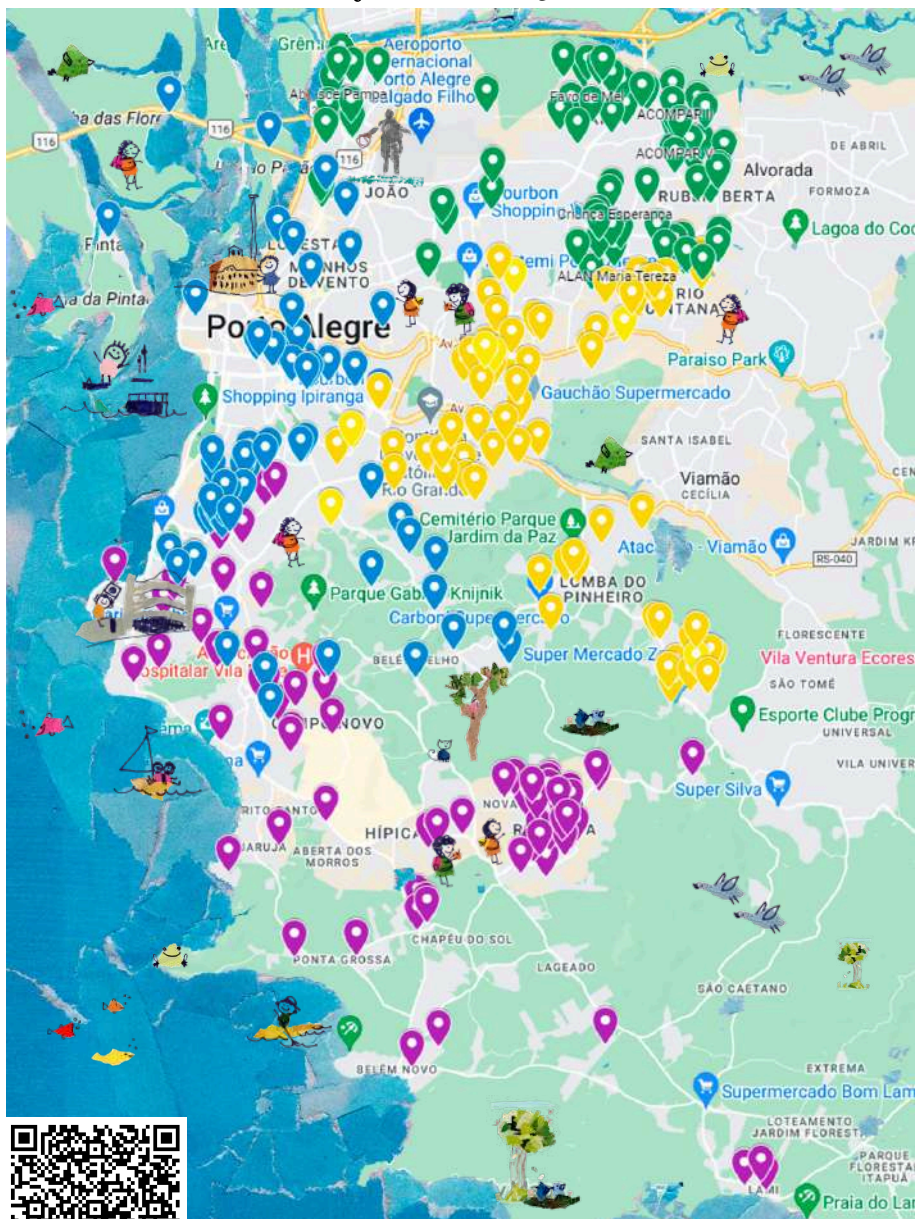
3) Lugar acolhedor: Ambiente que recebe crianças, pais, familiares, educadores, funcionários e a comunidade escolar. Lugar pensado para as infâncias e que deve ser sistematicamente repensado para e com elas, no sentido de ofertar um lugar onde elas se reconheçam.



4) Lugar de Aprendizagem: Onde se vive, faz, explora, pesquisa, cria, experiência e aprende Onde se aprende. Compreende como funciona o mundo, seu corpo o seu pensamento. Aprende sobre as suas emoções e como se relacionar, a escutar e ser escutado.



Escolas que as crianças habitam

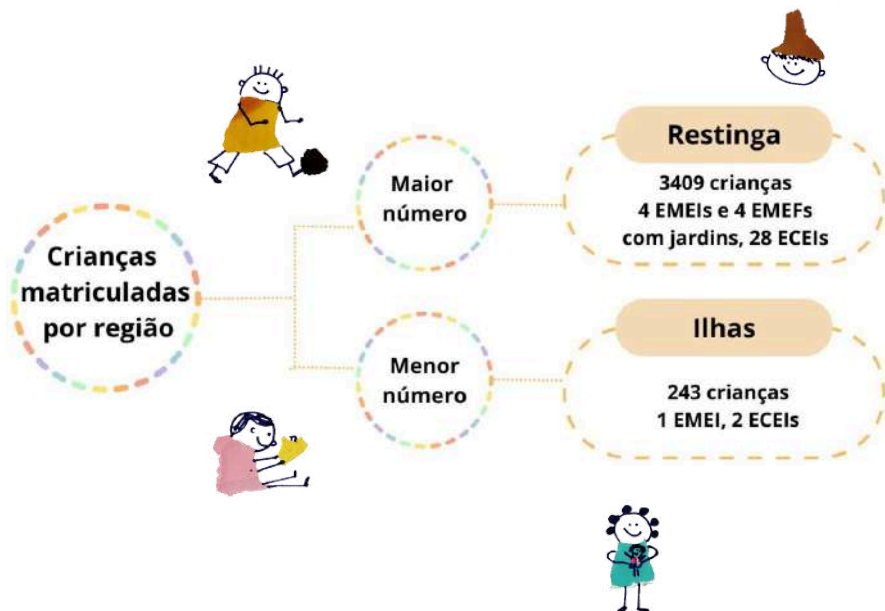


Acesse o mapa com as escolas da RME/PoA

Quem são as crianças da cidade e onde habitam?

No contexto da Educação Infantil, na cidade de Porto Alegre, se faz importante reconhecer a diversidade regional que impacta a composição populacional das crianças matriculadas nas escolas municipais e parceirizadas.

No ano de 2023, a rede municipal de Porto Alegre atendeu a 27.754 crianças, de 0 a 5 anos e 11 meses, em 291 escolas, abrangendo os diferentes territórios da cidade. A figura abaixo demonstra as regiões com maior e menor número destas matrículas. Ao observar essa distribuição, nas diferentes regiões, é possível identificar diferenças significativas nas matrículas, evidenciando áreas com maior concentração de crianças em relação a outras. Isso demonstra que existem demandas específicas em cada região, que implicam em estratégias diferenciadas, seja em regiões com número mais elevado de escolas e crianças, seja nas áreas menos povoadas, visando atender às necessidades específicas de cada região e faixa etária.





Características de cor/raça por gênero

Ao analisar os dados do Sistema de Informações Educacionais (SIE) sobre a população matriculada no SME de Porto Alegre percebe-se o quanto, de fato, esta é diversa tanto em termos de gênero, quanto de cor/raça. No entanto, também é possível identificar algumas desigualdades, como: a maior proporção de matrículas ser do gênero feminino, na creche; e a relação de maior número de matrículas da cor/raça branca na pré-escola.

Esses dados nos auxiliam a refletir sobre ações que promovam o acesso equitativo às crianças da faixa etária da Educação Infantil à escola, para garantir que, independentemente de suas características, todas tenham uma educação de qualidade.

Crianças imigrantes nas escolas de Educação Infantil

A presença de crianças imigrantes nas escolas de Educação Infantil é um fenômeno crescente em todo o mundo, sendo igualmente significativa em Porto Alegre. Essas crianças trazem consigo uma multiplicidade de culturas, línguas e experiências, representando um desafio para as escolas, uma vez que precisam estar preparadas para atender a essa diversidade. As crianças imigrantes vêm de diversos países, incluindo: Venezuela, Afeganistão, Argentina, Angola, Haiti, Bolívia, Portugal, Cuba, El Salvador e Colômbia.



Quem são os atores da Ação Pedagógica?

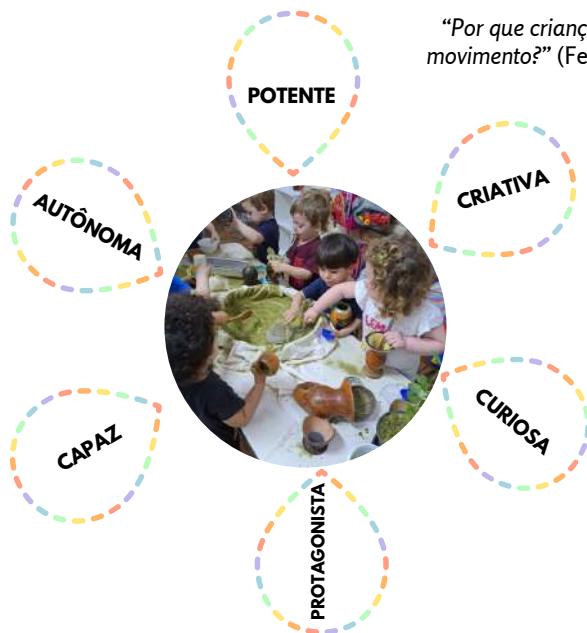
CRIANÇA:

Inseridas em seus territórios as crianças produzem e multiplicam as culturas de suas comunidades. Como protagonistas, através do diálogo estabelecido com os ambientes, são capazes de modificar os espaços, os tempos e materiais por meio de suas ações e interações, produzindo novos saberes e conhecimentos através de suas experiências cotidianas. É importante o papel do professor em proporcionar ambientes interessantes e atraentes, cuja proposta dos espaços e a curadoria dos materiais visem uma intencionalidade com foco nas práticas pedagógicas ativas de aprendizagem.

**Ser criança é
brincar, se
divertir, ficar
feliz...**



“Por que criança não é verbo se criança é movimento?” (Fernanda Bertoni Boff)



Quem são os atores da Ação Pedagógica?

PROFESSOR E EDUCADOR:



O professor, com seu olhar de quem está com a criança, mas também com os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interações lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiência das crianças, sem nenhuma garantia de que essa possa acontecer (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 195)

O papel do professor, como um dos protagonistas da escola para as infâncias, é proporcionar oportunidades e, através da sua **intencionalidade pedagógica**, arquitetar os espaços, propostas e contextos para que sejam propícios às curiosidades das crianças.

O papel do professor centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da construção do conhecimento pela criança (RINALDI, 2016, p. 153).

Assim, os educadores e professores assumem a função de mediadores, estabelecendo pontes entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas das crianças, pois não apenas apresentam informações, mas criam contextos significativos nos quais as crianças exploram, questionam e constroem suas próprias compreensões e leituras de mundo. Essa mediação é um convite à descoberta, incentivando a autonomia e o pensamento crítico das crianças.

Perceber nuances, identificar necessidades individuais e compreender diferentes formas de expressão é o que se espera dos professores e educadores. Com uma postura de acolhimento proporciona às crianças sentirem-se seguras para explorar, interagir, brincar e aprender. Ao reconhecer a diversidade e as peculiaridades de cada infância, o professor cria um ambiente inclusivo e respeitoso.



Os educadores e professores como pesquisadores, observam seu grupo no sentido de potencializar a curiosidade das crianças e proporcionar experiências que estimulem a participação ativa das mesmas, desafiando, inspirando e promovendo a colaboração. Essa postura de observação e escuta atenta permite identificar interesses e desafios individuais.

O Professor no Tempo de Gestor

Para que essas concepções de trabalho se efetivem é necessário que o gestor da escola esteja alinhado aos aspectos que envolvam a ação pedagógica, realizando um papel de acompanhamento, com perfil apoiador, formador e inovador. É o gestor que conduz o que acontece no ambiente escolar e orienta os profissionais da escola para que desenvolvam essas características em sua postura, alinhando as expectativas do seu grupo, crianças e famílias, acompanhando os processos formativos e planejando estratégias para que a visão dos tempos cotidianos sejam garantidas.





Relação Escola e Família



A Educação Infantil tem o papel de complementar a ação da família no desenvolvimento integral da criança. Para isso, torna-se necessário conhecer as famílias, suas diferentes configurações e dinâmicas. Em relação às atuais configurações familiares, muitas vezes, nomeadas erroneamente como “famílias desestruturadas”, é importante considerar que elas se constituem como novas estruturas não significando falta de estrutura. Devendo-se observar se a criança está bem amparada em todos os seus aspectos do desenvolvimento.

Conhecer as expectativas das famílias para com a escola é outro ponto que demanda atenção, pois, muitas vezes, elas chegam à escola inseguras, necessitando de acolhimento e orientações sobre a proposta da instituição. Sobre isso, o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) refere: “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Além dos direitos, o ECA (1990) pontua o dever da família de garantir que seus filhos estejam matriculados na rede regular de ensino, nesse caso a escola tem o papel e o desafio de cativar as famílias e aproximá-las do seu cotidiano, construindo uma relação saudável que favoreça o desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, se faz importante que a família tenha papel ativo nas propostas que acontecem na escola, contribuindo com suas experiências, dando apoio quando possível e estando presente na vida da criança e da escola. As famílias podem participar de propostas específicas junto às crianças, em momentos de confraternizações, em atividades elaboradas pela escola para o convívio com a comunidade. Essa relação entre escola e família é fruto de um processo de educação que prevê partilha, comunicação e diálogo.



*Dados coletados em 2022 através de pesquisa nas escolas junto às famílias.

O que a minha escola faz para se aproximar das famílias?



AÇÕES DAS ESCOLAS PARA FORTALECER O VÍNCULO COM AS FAMÍLIAS:

- Festas na escola;
- Acolhimento diário durante a jornada;
- Inserção das famílias nos projetos;
- Passeios com as famílias;
- Mostras de trabalhos;
- Reuniões com as famílias;
- Rodas de conversa com as famílias.

*Dados coletados em 2019 durante a roda de Conversas Pedagógicas do mês de Outubro "Nós: a criança, a família e a escola" a partir de dinâmica de chuva de ideias.

Quando desejamos que o protagonismo das crianças e dos pais seja ativo faz-se necessário pensar no acolhimento e no tratamento cuidadoso na relação com as famílias tão logo ingressam na escola. Essa relação construída fortalece os vínculos, favorece o engajamento, a compreensão e apoio necessários, bem como oferece segurança, especialmente para as crianças. Desta maneira constrói-se também uma noção de comunidade, de acordo com a identidade de cada escola, de modo que as crianças sentiam-se cada vez mais autônomas e pertencentes ao ambiente em que ocupam (FORTUNATI, 2021, s/p).



Relação Escola e Família

AÇÕES INSPIRADORAS:

- **Gente grande também brinca:** Ação que convida as famílias a entrarem nas salas e brincarem junto com as crianças.
- **Festa do ridículo:** famílias vão buscar as crianças com roupas e acessórios ridículos.
- **Cabelo maluco:** famílias buscam o filho com um penteado diferente.
- **Escola para famílias:** encontros mensais no turno vespertino com palestrantes e temáticas diversificadas voltadas para as demandas das famílias.
- **Projeto Gentileza gera gentileza:** crianças colocam cartinhas nas residências próximas da escola.
- **Árvore do Futuro:** Mensagens em cápsulas em que os pais escrevem suas expectativas no início do ano e as abrem no final do ano.
- **Horta-feirinha:** as famílias recebem um pouquinho do que a horta da escola gerou.

Dados coletados em 2019 durante a roda de Conversas Pedagógicas do mês de Outubro "Nós: a criança, a família e a escola" a partir de dinâmica de chuva de ideias.



No próximo capítulo, abordaremos o currículo em sua essência, o que o constitui, incluindo seus atravessamentos e maravilhamentos. Dessa maneira, a partir do encontro de fios pedagógicos, educativos e poéticos, novas tramas vão se constituindo.



Para saber mais:

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Aprender a ler e a escrever: As expectativas das famílias e da escola. In: **Diálogo com as famílias: a leitura dentro e fora da escola.** Brasília: MEC/ SEB, 2016.

FONSECA, Claudia. **Família, fofoca e honra.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ZINGONI, S. Manter unidas as diversidades e dar valor às relações: entre as crianças e as famílias. In: FORTUNATI, Aldo. **As crianças e a revolução da diversidade.** Editora Buqui, 2019.

CAPÍTULO 2.

CURRÍCULO VIVO

¿Que se entiende enquanto currículo?





CAPÍTULO 2. CURRÍCULO VIVO

O que se entende enquanto currículo?

Continuidade, maravilhamento, perplexidade e o inesperado

Diante desse entendimento, o currículo pode ser definido como:

[...] o conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

A escola para as infâncias tem o compromisso de oportunizar que as crianças vivenciem diferentes experiências culturais, circulando por ambientes diversificados que ampliem o seu conhecimento de mundo.

O maravilhamento permeia as relações cotidianas entre as crianças e os adultos, revelando o interesse e a admiração delas pelo mundo ao seu redor. Os professores e educadores são os responsáveis por criar oportunidades para que as crianças explorem e experimentem, incorporando os interesses e experiências delas ao currículo. Sendo assim, a perplexidade poderá surgir quando estas se deparam com situações desafiadoras, instigando-as a pensar, questionar e explorar soluções, contribuindo para um aprendizado significativo. Como ressalta Fortunati (2021, p. 261):



[...] a ideia de que o prazer do espanto e da maravilha são condições da experiência a serem conservadas nas crianças e nos adultos torna-se obrigatória ao falarmos da educação como aquilo que usamos para ajudar a desenhar e a construir o futuro.

Dessa maneira, compreende-se o currículo em seu caráter flexível e adaptável, alinhado às necessidades e especificidades de cada criança, grupo ou escola. Situações imprevistas poderão surgir de diversas formas, seja uma descoberta durante uma proposta, um evento não esperado na comunidade ou até mesmo mudanças nas condições do ambiente escolar. O currículo se compõe de forma mais dinâmica e capaz de se ajustar rapidamente a novas oportunidades de aprendizagem, criando uma cultura educacional que celebra a curiosidade, a experimentação e a investigação.

O currículo da Educação Infantil prevê uma continuidade das aprendizagens, estabelecendo vínculos entre os diferentes conhecimentos que as crianças adquirem ao longo do tempo. A seguir, destacamos alguns exemplos de situações que observamos no cotidiano e que são permeados pelos Campos de Experiência e Aprendizagem.



Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento



Considerando que a escola para as infâncias é um lugar de aprendizagem, destacamos os dois eixos norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as **interações e as brincadeiras**, como princípios guia nesse processo. Para assegurar as aprendizagens na Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular indica os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento que permeiam toda as oportunidades ofertadas na escola. A seguir, destacamos exemplos de situações do cotidiano permeadas pelos Campos de Experiência e Aprendizagem, alinhados aos direitos de conviver, brincar, explorar, expressar, participar e conhecer-se.

EXPRESSAR

Este é o direito que vai contemplar as múltiplas linguagens na escola para as infâncias. Ele garante a vez e a voz das crianças. Dando visibilidade às potencialidades das infâncias. Para que as crianças se expressem, os adultos precisam escutar. E para realizar uma escuta sensível precisam respeitar as particularidades de cada criança e seus tempos. O professor é o sujeito que oferece as condições para que as crianças se expressem, dos mais diferentes modos, garantindo seu bem-estar. Além da escuta sensível, o adulto precisa estar disponível e valorizar as vozes das crianças, suas ideias, opiniões, hipóteses, questionamentos e necessidades, sem julgamentos, acolhendo suas solicitações. Essa escuta sensível pode acontecer de diversas formas, como, por exemplo, no uso de registros audiovisuais para captar a comunicação não verbal. Também pode ser utilizada, como estratégia, a criação de espaços de acolhimento emocional, onde as crianças possam expressar sentimentos complexos. É pela expressão que as crianças aprendem a se comunicar e, ao longo do seu desenvolvimento, vão aprendendo uma comunicação positiva, não violenta, em que conseguem verbalizar suas descobertas, opiniões, necessidades e emoções. É importante oferecer um espaço onde as crianças tenham liberdade de expressar as mais diversas emoções e sentimentos (alegria, tristeza, raiva, medo, vergonha, ciúmes, irritação, frustração, empolgação, etc.). Afinal, “as crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir e a viver em relação. [...] As crianças mostram que têm voz e, acima de tudo, que sabem escutar e que também querem ser ouvidas” (RINALDI, 2012, p. 127).



CONVIVER

A convivência está relacionada a interação com os seus pares e os adultos, nos mais diversos arranjos, realizando o exercício de cidadania. É na escola para a infância que se dá o início à vida coletiva fora do espaço familiar e onde se reafirma a construção das culturas e das diferenças. No contexto coletivo da escola garante-se a acolhida e a inclusão, em todas as suas formas. Na socialização diária com os pares são construídas diversas aprendizagens, como, por exemplo, a de dividir a atenção do educador com os amigos.



PARTICIPAR

E através da participação que se aprende a gestão democrática e que se assegura a autoria infantil. As crianças podem realizar as mais diversas escolhas. Desde as questões administrativas da escola, como os brinquedos que serão comprados para o pátio, por exemplo, até contribuir no planejamento do professor, sugerindo propostas e materiais, passando pelas ações cotidianas, como eleger o nome do mascote da turma, que música vão cantar ou como vão se deslocar para o banheiro para lavar as mãos. Ainda podemos pensar em outros exemplos, como, escolha dos brinquedos e dos espaços para brincar, do lado de quem quer sentar na roda ou no refeitório ou as cores que quer usar nas suas produções. É através do exercício deste direito que se constroem competências de tomada de decisões e de pensamento crítico. Afirmamos que este é um direito que necessita ser garantido e para que de fato ocorra, todas as crianças precisam ganhar visibilidade e ter suas vozes asseguradas, sendo contemplados os mais diversos modos de ser e expressar, desde o sujeito mais comunicativo até o mais tímido, pois todos têm opiniões. O adulto deve estar disponível e realizar uma escuta sensível, acolhendo as diferentes formas de expressão.



BRINCAR

O brincar é a principal linguagem da infância e precisa ser garantido com qualidade na escola. A ampliação do repertório cultural de brincadeiras acontece por meio das interações. A riqueza do brincar está na sua potencialidade de conhecimentos, imaginação, criatividade, narrativas, iniciativa, solução de problemas, representação de papéis, cultura de pares e experiências em todos os âmbitos. A criança brinca para: interrogar as coisas, as pessoas e a si mesma; encontrar respostas; construir teorias e hipóteses; explorar as sensações e conhecer seus sentimentos; testar ação e reação; criar; produzir ideias e cultura; produzir subjetividades, construir identidades. A riqueza está na produção da cultura infantil. A criança brinca simplesmente por prazer, desejo e/ou necessidade. No brincar enxergamos a criança por inteiro, entregue e presente.



EXPLORAR

Explorar é ir em busca, descobrir, conhecer. Está conectado com o aqui e com o agora, com a investigação de algo. Aqui reafirmamos a aprendizagem através das experiências. Das experiências que passam pelo corpo. Corpo que está em movimento. Pelo ato de explorar, a criança apropria-se do mundo, “na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (BRASIL, 2018, p. 36).



CONHECER-SE

Para além de aprender sobre o mundo, nas interações, as crianças também aprendem sobre si mesmas. Nas imitações e nas comparações vão se constituindo enquanto sujeitos, construindo suas identidades e personalidades. Nas práticas sociais vivenciadas na escola com seus pares e com os adultos vão aprendendo a conhecer a si mesmas. Com isso, a criança se aceita, se acolhe, se respeita e constrói uma imagem positiva de si, formando uma sólida base de autoestima e autoconhecimento. Ao conhecer-se, o sujeito interage de modo qualificado com o outro. O reconhecimento das próprias emoções viabiliza a empatia com o outro. A construção desta autoimagem positiva vai se dando nos diversos momentos que perpassam o dia a dia na escola e também no seu contexto familiar. Desta maneira, compreendemos a criança na sua inteireza, como sujeito, como cidadã, constituída de diversas identidades.



PARA SABER MAIS:

BARBOSA, R. *Kakopi, Kakopi: Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos. Melhoramentos*, 2019

FOCHI, P. (org.). *O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório de Cultura Infantil – OBECI*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018.

GIROTTI, D. *Brincadeira em todo canto: reflexões e propostas para uma educação lúdica*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

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

HORN, M. G. S. *Brincar e interagir nos espaços da escola infantil*. Porto Alegre: Penso, 2017

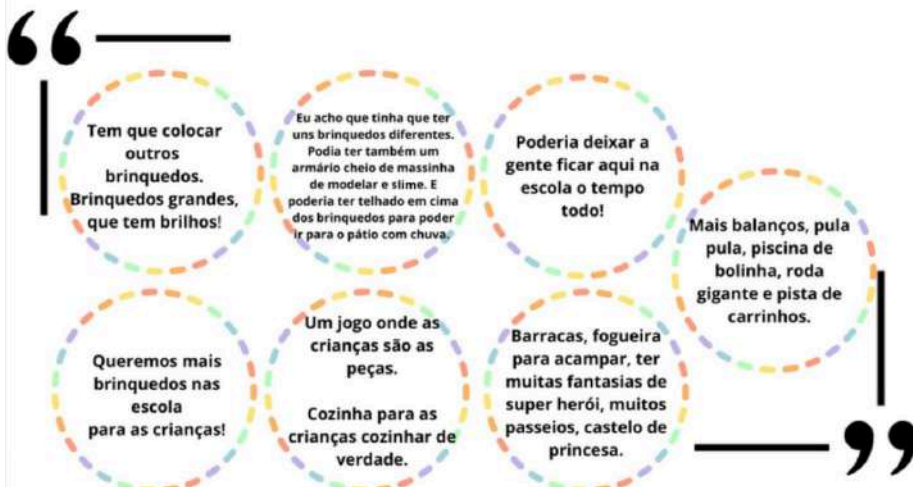
MEIRELLES, R. *Cozinhando no quintal*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2014.

MEIRELLES, R. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2007.

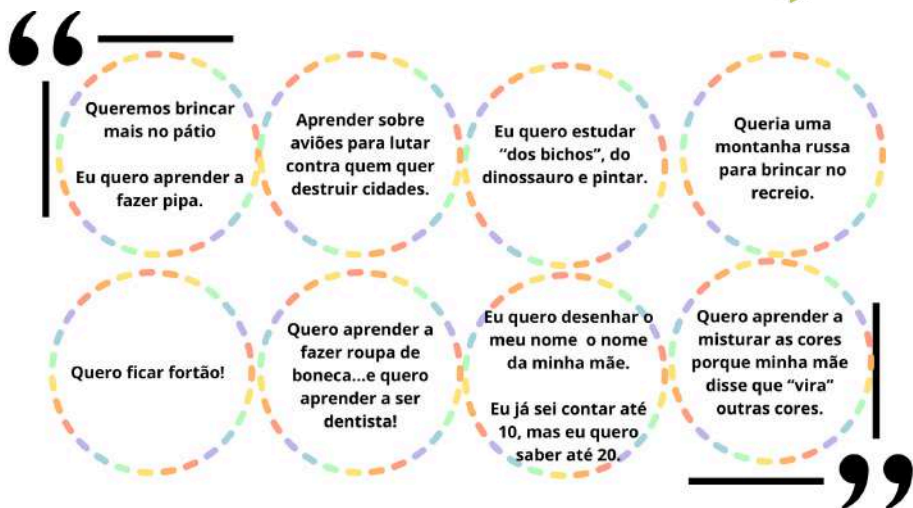
PIORSKI, G. *Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Peirópolis, 2016.

O que dizem as crianças sobre o currículo?

QUE ESCOLA QUEREMOS?



O QUE QUEREMOS APRENDER NA ESCOLA INFANTIL?





O QUE EU JÁ APRENDI NA ESCOLA INFANTIL?

“

Brincar, desenhar, ir ao banheiro sozinho, escovar os dentes, respeitar os colegas, novas brincadeiras, fazer arco íris, sobre Covid 19 e sobre a vacina.

Comer salada e feijão, hora do conto, brincar na pracinha, ouvir os colegas na hora da roda.

Fazer caminhão de madeira de brinquedo para mim, e o meu avô também vai fazer para mim.

Eu aprendi a brincar, ué!

Eu aprendi a descer do escorregador, a andar de balanço e pintar.

Pular corda sozinho.

Fazer estrelinhas.

Bolhas de sabão gigantes.

Fazer arte.

Aprendi a brincar junto.

”



Compreender o currículo como um elemento vivo é essencial para garantir uma educação infantil significativa, que respeite a singularidade das crianças e promova o protagonismo infantil. Ele deve ser flexível, dinâmico e capaz de responder aos desafios e maravilhamentos que surgem no cotidiano escolar. Deste modo, constrói-se um espaço educativo onde aprender é uma experiência rica, compartilhada e transformadora. Nesse sentido, compreender como os educadores e professores entendem o currículo faz parte importante da construção da identidade da Educação Infantil do município.

O que os educadores e professores entendem por currículo na Educação Infantil?

As discussões, nas escolas do Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre (SME/POA), revelaram uma compreensão ampla e rica sobre o conceito de currículo na Educação Infantil. Diversos elementos e perspectivas foram destacados, com um foco especial na centralidade da criança no processo educativo. Percebemos nas respostas a importância de respeitar as crianças como protagonistas de seu aprendizado, considerando seus interesses, necessidades e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, agrupamos algumas ideias e elementos que surgiram durante as discussões nas escolas:



- **Organização das Práticas Educacionais**
- **Políticas de Articulação**
- **Desenvolvimento Integral**
- **Flexibilidade e Dinamismo**
- **Intencionalidade nas Práticas Diárias**
- **Responsabilidade Social e Ambiental**
- **Cuidar e Educar**
- **Autoconhecimento e Identidade**
- **Cotidiano e Realidade**
- **Referencial Teórico e Normativas**
- **Produção Sociocultural**




A partir das contribuições das escolas do SME/POA, fica evidente o quanto o currículo é percebido como um elemento fundamental para a práxis docente. Nesse ponto de vista, o currículo do SME/POA tem sido constituído em um processo dinâmico e interativo, que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Por meio dessa percepção, ampliaremos a discussão sobre o currículo na Educação Infantil da Rede, levando em consideração as diversas perspectivas e práticas que emergiram das escolas, ampliando questões pertinentes para a reflexão.



Organização Curricular

Com o intuito de melhor organizar a jornada diária das crianças, com base nas concepções curriculares presentes nas legislações e normativas vigentes, no ano de 2021, foi constituído um grupo de trabalho formado pelas coordenações de escolas municipais exclusivas de Educação Infantil, supervisoras de escolas fundamentais que atendem a etapa pré-escolar e assessoras-técnicas da Unidade de Educação Infantil de Porto Alegre, para construção de um documento referência, denominado Proposta Pedagógica da Educação Infantil do SME/POA - Cenário Tempos.

O documento Cenário Tempos (2021) propõe a qualificação dos diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil. O diagrama abaixo destaca a estrutura elaborada para sintetizar as ideias centrais desse documento.

Direitos e aprendizagem e desenvolvimento	Campos de Experiência	Creche		Pré- escola
		Bebês (0 a 2 anos)	Crianças Bem Pequenas (2 a 4 anos)	Crianças Pequenas (4 a 6 anos)
 Brincar Conviver conhecer-se Explorar Expressar participar 	Eu, o outro e o nós			
	Corpo, gestos e movimentos			
	Traços, sons, cores e formas			
	Escuta, fala, pensamento e imaginação			
	Espaço, tempos, quantidades e transformações			



A Proposta Pedagógica "Cenário Tempos" se propõe a compreender o cotidiano das crianças da Educação Infantil a partir da organização dos espaços e tempos, entendendo que essa organização é um elemento central do currículo da rede para as infâncias do município. Ao adotar esse ponto de partida, buscamos colocar em pauta questões essenciais que devem ser levadas em consideração ao planejar e promover a prática docente na Educação Infantil, considerando as especificidades do contexto do SME/POA.

Essa abordagem busca refletir sobre a importância de um currículo que respeite os tempos e as necessidades das crianças, valorizando sua autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. A proposta entende que o cotidiano da criança na Educação Infantil é um espaço rico para o desenvolvimento de múltiplas dimensões – cognitivas, sociais, afetivas e culturais – e que deve ser cuidadosamente planejado para garantir que todos esses aspectos sejam contemplados de maneira integrada.

A partir desse entendimento, elencamos um conjunto de saberes essenciais para os educadores do sistema, necessários para o ingresso no SME/POA, que são fundamentais ao exercício da docência e para a construção de uma prática pedagógica rica e inclusiva. Os temas a serem abordados incluem:

- Currículo e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Infantil;
- Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER);
- Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil;
- Identidades de Gênero e Diversidades;
- Práticas Sociais de Cultura de Leitura e Escrita;
- Educação Socioambiental e Práticas Sustentáveis;
- O Brincar e a Natureza;
- Mobilidade e Cidadania;
- Tecnologias Digitais.

Esses temas, ao serem discutidos e integrados na prática pedagógica, contribuem para a construção de uma Educação Infantil que respeita as especificidades e os direitos das crianças, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e transformadora. A formação dos professores, portanto, é fundamental para que esses saberes sejam aplicados de forma eficaz, criando um ambiente educacional que favoreça o pleno desenvolvimento das crianças no SME/POA.



**Acesse o documento
Cenário Tempos na íntegra:**



CURRÍCULO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Das aprendizagens ativas e participativas nas escolas para as infâncias

A Educação Infantil desempenha um papel fundamental na formação da base cognitiva, social e emocional das crianças. Nesse sentido, as abordagens participativas emergem como concepção para promover o engajamento ativo das crianças em seu próprio processo educativo.

John Dewey, autor que iniciou os debates sobre a aprendizagem ativa, propôs “o aprender fazendo”. Ele argumenta que a aprendizagem ocorre quando os educadores e professores propõem um ambiente que desenvolve o engajamento do grupo para além do individual, no qual cada criança contribui desenvolvendo senso de autoria.

Alicerçada na ideia de que as crianças são agentes ativos em seu aprendizado, a abordagem participativa na Educação Infantil busca criar ambientes educacionais que valorizem a sua ação e autonomia. A visão tradicional de ensino, centrada no professor como detentor exclusivo do conhecimento, dá lugar a uma dinâmica mais colaborativa, na qual professores, educadores e crianças compartilham papéis e responsabilidades. Desta forma, Bondioli (2023, p.38) ressalta que:

A possibilidade, por parte das crianças, de se beneficiar das contribuições de seus pares, das interações horizontais apoiadas pelo professor, da aquisição da consciência de atuar com um propósito comum são todos aspectos que não só solicitam envolvimento e participação, mas também contribuem para essa ‘troca social de conhecimento’ que é a base dos processos de aprendizagem.

Ao adotar essa abordagem como concepção metodológica, se reconhece que as crianças têm perspectivas únicas, curiosidades individuais e habilidades de explorar o mundo ao seu redor.

Os educadores e professores, por sua vez, atuam como facilitadores, mediadores, guiando e nutrindo a curiosidade natural das crianças, ao invés de simplesmente transmitir informações. Como destaca Bondioli (2023, p.27), “[...] a infância não é mais vista apenas dentro da família, entendida como o núcleo protetor de uma criança frágil e incapaz, mas como um ator social que tem um papel na vida coletiva”.



Dentro desse contexto, destacam-se alguns aspectos fundamentais das abordagens participativas na Educação Infantil como a garantia de ambientes inclusivos, nos quais cada criança se sinta valorizada e capaz de contribuir, o que envolve reconhecer e respeitar as diversas formas de expressão, linguagens e ritmos de aprendizagem presentes.

Além disso, a promoção da colaboração entre as crianças, através de propostas que incentivam a troca de ideias entre o grupo e a resolução de problemas de forma conjunta, contribuem não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também, para a construção de habilidades sociais e emocionais, um exemplo disso são as assembleias na escola. Nessa perspectiva, Bondioli (2023, p. 40) destaca que:

o reconhecimento da brincadeira como principal lugar de participação das crianças e a consequente preparação de ambientes que facilitem o intercâmbio entre as crianças e ofereçam tempos estendidos para desenvolver caminhos lúdicos articulados é outra condição importante.



O ambiente físico da escola e das salas referência além da disposição dos materiais e mobiliário neste, pode contribuir para que as crianças sintam-se pertencentes, circulem, sejam desafiadas e consigam realizar suas escolhas. Para tanto, é necessário que os professores organizem contextos e oportunidades permanentemente presentes, que vão se transformando e complexificando, não deixando de existir, mantendo as oportunidades abertas e ampliando as possibilidades de experiências, tal como define Fortunati (2021) quando refere-se a projeção da ação educativa.

Nesta perspectiva, o cotidiano da escola para as infâncias presume a integração entre as crianças e o currículo, ao passo em que são levados em consideração os interesses, as noções que as crianças já trazem consigo, suas opiniões e motivações. São estratégias que o educador pode se valer para que as crianças explorem novas possibilidades, contribuindo com o que já sabem, como por exemplo:

- Oferecer diferentes texturas, cores, materialidades que instiguem a criatividade, as construções e o jogo simbólico;
- Planejar momentos em que se converse com as crianças sobre a escola, o bairro, a cidade e o mundo;
- Oportunizar momentos de debates em grupo para resolver desafios cotidianos, instigando-as a pensar em soluções para algum problema social.

Complementarmente, destacam-se a seguir alguns temas que perpassam o currículo e que devem ser previstos no planejamento das práticas pedagógicas.



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

Em 2010, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), consolidou-se o entendimento de que o conceito de criança abrange todos os sujeitos de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. A Resolução CME/POA nº 18/2028 descreve que a Educação em e para Direitos Humanos (EDH) é um dos eixos fundamentais do direito à educação. Dessa forma, a EDH tem a finalidade de promover a cidadania, a inclusão, a solidariedade e a justiça social no âmbito do SME/POA. Nesse sentido, destaca-se a relevância de reconhecer as especificidades das diferentes infâncias, oriundas de culturas distintas, principalmente de povos africanos e indígenas que compõem a base da sociedade brasileira, considerando classes sociais, questões de gênero e os cenários regionais em que estão inseridas. As DCNEIs enfatizam que a dimensão sociocultural da criança é "indivisível" e "indissociável", o que exige que as práticas pedagógicas estejam intrinsecamente vinculadas ao projeto político-pedagógico institucional deverão prever:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; (DCNEIs, 2010. p.21)

Cavaleiro (2000) afirma que é na escola de Educação Infantil que as crianças vivenciam as primeiras experiências com o racismo. Essa mesma escola, que deveria caracterizar-se como um ambiente seguro, acolhedor e marcado por boas memórias afetivas, em algumas vezes, transforma-se em um espaço opressor e de sofrimento. Assim, educar para as Relações Étnico-Raciais (ERER) emerge de um compromisso educacional e social, urgente, impulsionando mudanças estruturais que reverberam tanto nos contextos escolares quanto na sociedade em geral.

A legislação em vigor, por meio das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, estabelecem a obrigatoriedade do ensino sobre diversos aspectos da história e das culturas que constituem a formação do povo brasileiro. Essas leis enfatizam a prioridade de incluir no currículo escolar o estudo da história da África, dos povos africanos, da luta dos negros e dos povos indígenas, além das suas contribuições nas áreas social, econômica, política e cultural ao longo da história (Brasil, 2008) . À luz disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também devem ser incorporadas ao currículo escolar. Tais diretrizes orientam a implementação de ações pedagógicas que tratam dessa temática, com base em três princípios fundamentais que devem Guiar a prática educacional: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento das Identidades e dos Direitos, e Ações Educativas de Combate ao Racismo e à Discriminação (Brasil, 2004.)

Em consonância com as leis vigentes, afirma-se que a ERER, na Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Porto Alegre, deve ser entendida como um direito fundamental de todas as crianças e suas famílias - negras, brancas e indígenas - contribuindo para formação de uma sociedade mais justa e equitativa. A educação deve estar fundamentada nos princípios da equidade racial e na valorização das culturas africanas, afro-brasileiras, afro-gaúchas e indígenas garantindo que, nessa etapa crucial do desenvolvimento infantil, as crianças tenham a oportunidade de construir uma identidade positiva, em um ambiente seguro que respeite a sua ancestralidade e origens culturais.



Uma escola para as infâncias, que se propõe a ser efetivamente um espaço educativo para a EREER necessita rever os seus tempos da jornada/rotina e a organização dos espaços e materiais. A jornada cotidiana, desde a acolhida até a despedida, deve estar alinhada com essa proposta de valorização das diversidades culturais. Os ambientes devem ser planejados para possibilitar que as crianças conheçam, reconheçam e valorizem suas culturas, formulando hipóteses e pesquisas de maneira que contribuam para a construção da sua autoimagem afirmativa e conhecimento. Para isso, é essencial que os aspectos estéticos sejam refletidos nos artefatos culturais e que os materiais estejam em harmonia com as contribuições dos povos originários e afro-brasileiros.

O planejamento pedagógico que contempla a EREER de forma qualificada precisa ir além da organização do tempo e do espaço, incluindo uma curadoria rigorosa e cuidadosa de materiais e diferentes recursos, realizada pelos profissionais da educação e gestores. A escola deve oferecer um amplo repertório de literatura e filmes infantis, com personagens, personalidades negras e indígenas como protagonistas, trazendo narrativas positivas. Além disso, é fundamental investir em brinquedos e materialidades que expressem a diversidade, como bonecas e bonecos que retratem as características físicas de diferentes povos, observando traços, as especificidades do cabelo e a qualidade estética dos brinquedos. Também devem ser adquiridos lápis e canetas de diferentes tons de pele, jogos com figuras relacionadas à temática e recursos como artesanatos, tecidos e instrumentos musicais. Além de propostas que englobam a relação viva entre os conhecimentos ancestrais e a natureza.

Nas brincadeiras, é essencial que os profissionais observem cuidadosamente as interações das crianças, pois, durante o jogo simbólico, por exemplo, elas podem reproduzir falas, expressões e comportamentos preconceituosos e racistas. Nesse contexto, é necessária uma intervenção sensível e afetiva do educador, capaz de desconstruir representações discriminatórias sobre pessoas negras e indígenas. Essas representações reforçam estereótipos equivocados, condicionam padrões de vida econômicos desiguais e limitam as formas de convivência coletiva.

Igualmente, a representatividade racial deve estar presente no cotidiano escolar. A utilização de imagens que representem todos os povos de forma fiel é essencial, para que as crianças se sintam identificadas com os espaços educacionais. Isso inclui o uso de fotos reais de pessoas negras e indígenas, e a exclusão de qualquer imagem estereotipada em cartazes, folders e redes sociais da escola. Portanto, para que a Educação Infantil no SME de Porto Alegre seja verdadeiramente inclusiva e equitativa, é necessário investir em recursos e ações que promovam a representatividade, o respeito à diversidade e a construção de uma identidade positiva para todas as crianças.

Os professores e educadores e a gestão escolar desempenham um papel crucial na implementação da EREER nas escolas de Educação Infantil, pela responsabilidade de efetivar as ações pedagógicas e criar as condições necessárias para consolidar a EREER na cultura escolar, assegurando a continuidade e permanência de políticas públicas.



Os Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas (EEABI's) nas Escolas de Educação infantil da RME efetivam o processo de consolidação de tais ações, uma vez que facilitam a articulação entre os diferentes sujeitos das escolas, nesse sentido:

“A construção coletiva e a efetivação dos Espaços Educativos Afro-brasileiros e Indígenas (EEABIs) nas escolas da Rede Municipal – espaços constituídos de educadores(as) referências devendo, a partir de um determinado momento do processo, operar junto com professores, estudantes e comunidade escolar, representados oficialmente pelos primeiros - terá o propósito de fundamentar, pesquisar, fortalecer e consolidar conceitos, experiências e atividades em Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER (Parecer CNE 03/2003) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre (Resolução CME-POA 24/2022), bem como fortalecer os grupos já criados e/ou com intenções de se oficializarem em suas escolas ampliando o trabalho já realizado para todo o universo escolar.” (PEREIRA et al., 2023, p.02)

Nesse sentido, nas escolas próprias do SME/POA o Programa Espaços Educativos Afro-Brasileiros e indígenas (EEABIs) disponibiliza subsídios para capacitação aos educadores referência, materialidades e assessoria pedagógica às escolas, garantindo carga horária semanal para desenvolver projetos de estudo sobre a temática e, sobretudo ampliando o repertório cultural, valorizando a autoestima e pertencimento dos estudantes de diferentes grupos raciais.

É fundamental que a ERER seja transversalizada no currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre, integrando a temática nos diferentes tempos do cotidiano escolar. Dessa forma, será possível reforçar as legislações vigentes e, ao mesmo tempo, enaltecer as contribuições dos afro-brasileiros e indígenas, promovendo uma educação equitativa que respeite as particularidades de cada cultura.

Sendo assim, entende-se a criança como sujeito capaz de modificar e reconhecer a cultura na qual está inserido com seus pares, envolvendo famílias e buscando, em territórios da cidade, representatividade positiva da cultura apresentada no ambiente escolar.



PARA SABER MAIS:

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial:

https://issuu.com/ongavante/docs/revistadeeducacaoainfantil_2012/20

[BRASIL. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Quilombola. Brasília: Ministério da Educação - Portaria nº470/2024.](#)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil

A Educação Especial na perspectiva inclusiva para as infâncias tem como pressuposto, conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº13.146/2015): reconhecer, respeitar e valorizar as plurais e diversas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, deve-se estar atento à acolhida, à ética do cuidado e às adequações necessárias para garantir que todas as crianças tenham condições para ingressar e permanecer na escola infantil.

O atendimento às crianças da Educação Especial nas instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, contempla o disposto na legislação de ensino, que prevê sobre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e, no sistema municipal de educação, é regido ainda pela resolução nº 13 do ano de 2013, que dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva.

É considerado público da Educação Especial as crianças que, conforme a Resolução nº 04 de 2009, apresentam alguma deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e crianças com altas habilidades/ superdotação (AH/SD). Dentro das premissas da educação inclusiva faz-se necessário o olhar do educador para as subjetividades, em todas as suas dimensões, como no momento da construção de um planejamento para que seja flexível e promova diversidade pedagógica. Além disso, é importante que se mantenha uma relação de colaboração e parceria entre a escola e as famílias, buscando promover um ambiente educacional inclusivo que respeite as particularidades da criança.

A RME/POA, desde 1992, oferta o Serviço de Educação Precoce (EP), para crianças de 0 a 3 anos, e a Psicopedagogia Inicial (PI), para crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, crianças que são público da Educação Especial ou apresentam questões no desenvolvimento neuropsicomotor, sinalizados pela escola ou pela família. O Serviço de EP/PI segue o princípio de olhar para cada criança em sua forma integral, com foco em suas potencialidades e superações.

O respectivo atendimento é ofertado nas quatro escolas especiais (EMEEFs Prof. Elyseu Paglioli, Tristão Sucupira Vianna, Profª Lygia Morrone Averbuck e Prof. Luiz Francisco Lucena Borges), na EMEF Bilingue de Surdos Salomão Watnick e UCERGS (União de Cegos do RS). Segundo a resolução nº 13 do Conselho Municipal de Educação (CME) o serviço de EP e PI deve ser ofertado para crianças matriculadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Escolas Parceiras de Educação Infantil (ECEI/EEI/IEI).



O Serviço de EP/PI prioriza a intervenção no brincar e a ressignificação dos vínculos primordiais nos atendimentos e nas assessorias sistemáticas às escolas infantis. Na perspectiva Inclusiva, o serviço de EP/PI tem como objetivo construir junto a comunidade escolar as estratégias de planejamento, para promover um espaço onde a criança descubra-se potente e desejava na exploração do mundo que a cerca. De igual forma, busca, também, investir na construção de um olhar adulto que supere a marca da falta, que pode vir atrelada à condição que se apresenta. Nas infâncias, a prática pedagógica inclusiva busca uma escola para todos, e deve levar em conta os aspectos de desenvolvimento infantil, maturativos, intelectuais e emocionais para construção de instrumentos de apoio para as aprendizagens.

Uma prática pedagógica inclusiva deve promover e criar contextos de equidade e acessibilidade na escola para as infâncias. Por acessibilidade entende-se a busca pela eliminação de barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, de comunicação, entre outras. A Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), por exemplo, é uma forma de acessibilidade que busca construir recursos que possibilitem a compreensão e expressão de emoções e desejos para além da linguagem verbal, promovendo acesso ativo às crianças com dificuldade ou limitação na fala. O uso de tecnologias ou materiais impressos para apoio visual da rotina compõem as estratégias de CAA que permitem que as crianças possam se conectar e participar significativamente do ambiente escolar, favorecendo o protagonismo das crianças com deficiência, TEA e Altas Habilidades/ Superdotação. Outras formas de acessibilidade são possíveis de serem construídas de forma coletiva, de acordo com cada território infantil.

No contexto escolar, o Plano Individual Especializado (PEI) é um importante documento pedagógico personalizado para atender às necessidades educacionais específicas das crianças. O PEI deve ser construído em articulação com a família e demais profissionais que atendem a criança (se houver), para garantir apoios e recursos pedagógicos para o processo de aprendizagem.

Além disso, o acolhimento e escuta de dúvidas, angústias e as mediações das famílias também são aspectos imprescindíveis no processo inclusivo. Em casos que se observe a necessidade de assistência à saúde, a escola tem o papel fundamental na orientação da família e no encaminhamento para as redes de apoio educativo, a saber: articulação com Sistema de Saúde da região e contato com Conselho Tutelar, caso seja necessário.

Portanto, as práticas pedagógicas inclusivas, na Educação Infantil, devem considerar a formação continuada de todos os profissionais de educação. A transversalidade da Educação Especial nessa etapa de ensino, deve estar presente diariamente, colaborando com o olhar sensível e com ações que garantam o Desenho Universal de Aprendizagem para promoção da socialização e da autonomia.

PARA SABER MAIS:

BRASIL. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília: 2015. Lei nº13.146/2015

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*: Conselho Nacional de Educação: 2001 - Resolução nº04/2009.

PORTO ALEGRE. *Diretrizes para Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva*: Conselho Municipal de Educação - Resolução nº013/2013.

“Como educar crianças antipacitistas”. Núcleo de Acessibilidade da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). Resolução nº 013 de 05 de dezembro de 2013, dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva



IDENTIDADES DE GÊNERO E DIVERSIDADES

Na escola da infância, bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas vivenciam experiências individuais e coletivas que proporcionam iniciar a construção dos modos de reconhecimento de si e dos outros como sujeitos de gênero.

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças realizam descobertas e formam a sua identidade. Sendo assim, elas precisam ser apoiadas e, principalmente, respeitadas na exploração da sua individualidade, expressando seus sentimentos, preferências e escolhas.

Nesse cenário, educadores e professores devem oferecer repertórios, nos diferentes tempos da escola, que os possibilitem, através das brincadeiras, viver a infância com equidade entre todos. Busca-se problematizar - através dos diálogos, dos convites, da oferta de materiais, da expressão das emoções e preferências - estereótipos, preconceitos, verdades absolutas que limitam a vivência das feminilidades e masculinidades.

Nesse sentido, a organização dos ambientes deve garantir o pertencimento a partir dos interesses e constituição de cada sujeito. Ao mesmo tempo, pretende-se romper com a ideia de existirem cores específicas para cada gênero, padrões de brinquedos que seriam representações de profissões para homens e mulheres, entre outros símbolos culturais.

Educar para a equidade de gênero se trata de promover e garantir que nossas crianças, desde cedo, tenham acesso às mesmas oportunidades.



PARA SABER MAIS

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias: Educação em gênero e diversidade.
<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/>

PRÁTICAS SOCIAIS DE CULTURA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura e a escrita estão sempre presentes na vida das crianças. A perspectiva do Letramento Emergente ressalta a importância da apropriação da linguagem oral e escrita de forma contínua durante a infância, nas interações das crianças com o mundo comunicativo, com seus pares e os adultos que já consolidaram esses saberes. Na etapa da Educação Infantil as crianças entram em contato com as práticas sociais e dos usos destas linguagens através do brincar em contexto, dos jogos e das contações de histórias (LONIGAN, 2015).

Importante ressaltar que essas vivências estão presentes na vida das crianças desde o seu nascimento, como por exemplo, ao ouvirem histórias, manusearem livros e explorarem a musicalidade. Posteriormente, algumas dessas propostas podem ser brincadeiras com nome próprio, por exemplo, e a visualização de cartazes significativos, na altura dos olhos e mãos das crianças, como calendários, combinações sobre a jornada do dia, registros e planejamentos compartilhados de modo visual com as crianças sobre os projetos desenvolvidos, histórias coletivas escritas pelos educadores e professores como escriba, alfabetos em diferentes materialidades e que façam sentido no repertório letrado daquele grupo, entre outros, que auxiliam as crianças neste conhecimento de mundo, identificando a função social da escrita e da leitura de modo contextualizado ao cotidiano e às propostas (VIANA, RIBEIRO, BARRERA, 2017). Nesse cenário, também é importante considerar os interesses das crianças para planejar as propostas envolvendo o contexto da leitura e da escrita. Dessa forma, sua interação e envolvimento poderá tornar-se significativa ao ampliarem suas aprendizagens.



Outro fator importante para se observar é o contato com os diferentes portadores de texto, gêneros textuais e maneiras de realizar leitura de mundo. As práticas de contação de histórias devem acontecer desde os bebês até as crianças pequenas.

O acervo de livros infantis da escola deve ter critérios de qualidade e variedade de formatos, texturas, ilustrações, enredos e personagens. As histórias podem ser enriquecidas com discussões, comentários, trocas e interações. Podem virar outras histórias inventadas pelas crianças ou dar início a um levantamento de interesses, ou podem (e devem), ainda, estar no cotidiano nos momentos de prazer, de livre escolha. É importante assegurar a contação de história diariamente na escola para as infâncias, contemplando os mais diversos momentos (roda, brincar, descanso, higiene, pátio, etc.) e de diferentes configurações de grupo (grupo todo, pequenos grupos, duplas, individual).

Os espaços do brincar simbólico devem ser enriquecidos de elementos da cultura de leitura e escrita, da vida em sociedade, proporcionando que as crianças experienciem a prática social de ler e escrever e elaborem suas hipóteses sobre a linguagem escrita.

**Que elementos de registro escrito
podem compor o cenário de um consultório médico?**

De um escritório?

De um salão de beleza?

De uma casa?

De um supermercado?



PARA SABER MAIS:

Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>
AGUIAR, C.; MATA, L. Literacia Emergente no Jardim de Infância. In: ALÇADA, I. (org.). *Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC*. Brasília: Ministério da Educação, 2021.

EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E AS PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS



Porto Alegre, com territórios ricos em patrimônio natural, como, por exemplo, Parque Farroupilha (Redenção), Parque Germânia, Jardim Botânico, Morro do Osso, Praça do DMAE, Praça do Japão, Praça Park Lindóia, Parque Moinhos de Ventos (Parcão), Orla do Guaíba e Parque Knijnik, destaca-se como uma cidade que busca a implementação de práticas educacionais voltadas à sustentabilidade nas escolas de Educação Infantil. Segundo o Artigo 1 da Lei Federal 9.795/1999:

Entendem-se por educação socioambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).



A educação socioambiental proporciona às crianças a oportunidade de compreenderem a interconexão entre suas ações e o meio ambiente. Ao integrar temas ambientais no currículo para a primeira infância, as escolas contribuem para a formação de valores éticos e responsáveis nas crianças. De acordo com o Parecer n.º 20 (BRASIL, 2009, p. 16), “experiências que promovam o envolvimento da criança com o meio ambiente e a conservação da natureza e a ajudem a elaborar conhecimentos, por exemplo, de plantas e animais devem fazer parte do cotidiano da unidade de Educação Infantil”. Esse envolvimento das crianças com a natureza pode acontecer de formas simples, iniciando através das brincadeiras em contato com os elementos naturais.

Nesse viés, o respeito à natureza, a valorização da diversidade ambiental e a compreensão dos impactos das ações humanas são pilares essenciais para a construção de uma sociedade sustentável. A implementação dos conceitos de Educação Socioambiental na Educação Infantil implica em proporcionar à criança um encontro relacional com a natureza, compreendendo que os processos de práticas sustentáveis partem da experiência e do encontro com elementos e suas potências, construindo, a partir de uma prática pedagógica intencional e da mediação dos educadores e professores, laços com todas as formas de vida, desenvolvendo uma identidade afetiva e respeitosa com o meio ambiente.





Ao promover atividades e projetos ambientais que incentivam a participação da comunidade, as escolas podem estender a conscientização ambiental para além de suas paredes e muros. Estabelecer parcerias com organizações locais e instituições ambientais permite ampliar os recursos e conhecimentos disponíveis, bem como, a participação das famílias.



Durante a jornada cotidiana é possível abordar de forma integrada estes assuntos e outros temas sustentáveis relacionados. Algumas propostas de integração de práticas sustentáveis devem buscar a implementação de ações de gestão de resíduos nas escolas, fornecendo exemplos sobre como reduzir o impacto ambiental. Separar resíduos, promover a reutilização e reciclagem são iniciativas que podem ser incorporadas ao cotidiano das crianças através de projetos ou ações na escola.

Também integram essas práticas educativas as hortas escolares e os projetos de agricultura urbana, proporcionando às crianças e às comunidades vivências com a natureza, compreensão sobre a origem dos alimentos, alimentação saudável e a importância da agricultura sustentável e familiar.

Na hora do almoço ou da janta, na escola, por exemplo, é possível dialogar sobre o cultivo dos alimentos, alertando sobre os riscos do desperdício e sobre a geração de resíduos. Já nos momentos de cuidado pessoal pode-se abordar sobre o consumo consciente de água.

Incorporar elementos de conscientização ambiental nas brincadeiras, nos materiais escolhidos e disponíveis na sala referência, permite que as crianças compreendam conceitos como reciclagem, conservação da água, e preservação da fauna e flora de maneira natural e integrada ao seu cotidiano. O incentivo a essas práticas sustentáveis pode acontecer através de propostas como plantar uma semente, cuidar da horta ou recolher materiais recicláveis durante brincadeiras ao ar livre. Essas são maneiras de cultivar hábitos sustentáveis. Além disso, ao cultivar esses hábitos as crianças compreendem também a importância do cuidado com o nosso planeta, consigo mesmas e com os outros, como defendido por Leonardo Boff (1999). Mais do que isso ao interagirem com a natureza em seu cotidiano as crianças vão aprendendo sobre o mundo que as cerca.



O BRINCAR E A NATUREZA

Desemparedar e brincar em contato direto com a natureza proporciona a criação de laços emocionais entre as crianças e o ambiente ao seu redor. Essa conexão é essencial para que elas valorizem e respeitem a natureza, gerando senso de responsabilidade e cuidado desde cedo. As crianças exploram texturas, cores, cheiros e sons, desenvolvendo habilidades sensoriais e estéticas enquanto constroem seus conhecimentos sobre o mundo natural.

Os elementos da natureza como recursos e materialidades do brincar devem compor o planejamento de propostas voltadas ao enriquecimento e ampliação de repertório natural e cultural das crianças na primeira infância.



Partindo do conceito de continuidade e integração para efetivação das abordagens, aqui destacadas, seguiremos pensando na estrutura e organização destas temáticas no cotidiano escolar. O planejamento requer projetar tempos, espaços, ambientes e propostas, expressas através do olhar atento e da ação intencional de cada professor conectado aos interesses e necessidades das suas crianças.



Para saber mais:

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.

LEI FEDERAL No 9.795/1999 Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

RESOLUÇÃO No 2/2012 CNE/CP Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.



MOBILIDADE E CIDADANIA



A educação para o trânsito é parte permanente do currículo do SME-POA desde o ano de 2021, a partir da parceria estabelecida entre a SMED e a EPTC. Sendo assim, compreende-se que essa temática é tema transversal do currículo e necessita estar alinhada aos planejamentos da Educação Infantil da rede.

Entendemos que as propostas com a temática da mobilidade urbana precisam ser discutidas e compreendidas no sentido do respeito, da colaboração, da tolerância e da empatia, demonstrando a importância de uma convivência cidadã harmônica e solidária. Essa temática abre possibilidades para tratar de outros temas relevantes nesse contexto como: a acessibilidade, a segurança e a sustentabilidade.

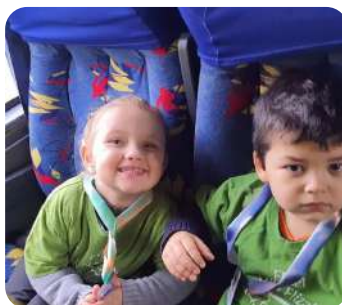
As crianças são parte ativa e integrante da sociedade, e, como tal, também fazem parte da mobilidade urbana. Desde os primeiros anos de vida, elas se relacionam com o espaço urbano de diversas formas: como pedestres, passageiros e cidadãos responsáveis. Acreditar no protagonismo infantil implica reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, capazes de observar, questionar, refletir e participar ativamente de processos educativos que envolvam o trânsito e a mobilidade em sua comunidade.

A temática da educação para o trânsito na Educação Infantil precisa ir além da transmissão de regras e normas; ela necessita ser abordada como um convite para que as crianças explorem, compreendam e reflitam sobre o espaço urbano em que vivem. Ao tratar da mobilidade, as professoras podem abrir caminhos para discussões sobre pertencimento, segurança, cidadania e responsabilidade coletiva. Esse trabalho também contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico das crianças.

Nesse sentido, ao desenvolver um planejamento que priorize os eixos estruturantes da Educação Infantil: as interações e brincadeiras, a educação para o trânsito pode ser abordada por meio de algumas propostas como:

- **Mapeamento do Caminho até a Escola:** As crianças podem criar mapas simples dos caminhos que percorrem para chegar à escola. A atividade pode incluir a observação de elementos do trânsito, como faixas de pedestre, placas, semáforos, calçadas e espaços seguros. Isso ajuda a construir uma compreensão inicial sobre o território e a segurança no trânsito.
- **Brincadeiras e Jogos Simbólicos:** Montar circuitos no pátio ou em sala de aula simulando ruas, cruzamentos e sinais de trânsito. Durante as brincadeiras, as crianças podem experimentar diferentes papéis (motoristas, pedestres, ciclistas), aprendendo na prática sobre as relações de cuidado, respeito, regras e responsabilidade no trânsito.
- **Exploração do Entorno da Escola:** Caminhadas guiadas nos arredores da escola permitem que as crianças observem o trânsito real. Nesta atividade, podem identificar boas práticas e situações de risco, como por exemplo carros estacionados em locais inadequados ou a falta de faixas de pedestres.

A educação para o trânsito na Educação Infantil, quando fundamentada no protagonismo das crianças, se torna um campo rico para a construção de uma cultura de cidadania e respeito. Esse trabalho não se resume a preparar para o futuro, mas reconhece que as crianças já são participantes ativas no trânsito e no espaço urbano, com direitos e deveres que devem ser respeitados. Assim, cabe aos educadores, oferecer experiências significativas e provocativas, que despertem nas crianças o desejo de construir um trânsito mais humano e seguro para todos.





TECNOLOGIAS DIGITAIS



A tecnologia é parte essencial do mundo contemporâneo e, por isso, torna-se parte do ambiente educativo. Seu uso na Educação Infantil vai além do simples entretenimento, podendo promover o desenvolvimento integral das crianças ao estimular a criatividade, a resolução de problemas e a exploração do mundo. Também contribui para a interação de forma consciente e crítica com os dispositivos digitais, e facilita o aprendizado ativo por meio de experiências interativas, parte importante do currículo para a Educação Infantil.

Outro aspecto fundamental nessa faixa etária é a pesquisa, que desempenha um papel essencial na formação das crianças como sujeitos curiosos e investigativos. Desde cedo, elas devem ser incentivadas a explorar, questionar e buscar respostas para os fenômenos ao seu redor. Nesse contexto, as tecnologias digitais e as mídias podem ser grandes aliadas para aprofundar os projetos pedagógicos. Ferramentas como vídeos educativos, plataformas de pesquisa visual e aplicativos interativos oferecem meios para que o professor amplie o repertório de experiências das crianças, conectando-as à diferentes fontes de conhecimento e promovendo uma compreensão mais ampla dos temas pesquisados.

Apesar dos benefícios, atuar com a tecnologia digital na Educação Infantil apresenta desafios importantes. O excesso de tempo de tela pode ser prejudicial, exigindo que sejam estabelecidos limites para garantir um equilíbrio com outras experiências sensoriais e motoras essenciais ao desenvolvimento infantil. A qualidade dos conteúdos é outro ponto crucial; fazendo-se necessário selecionar aplicações e jogos que sejam apropriados para a faixa etária e que promovam um aprendizado significativo.

Nesse sentido, o documento complementar à BNCC intitulado Computação para a Educação Básica, traz objetivos de aprendizagem e exemplos que podem auxiliar o desenvolvimento de propostas nesse âmbito. À vista disso, algumas recomendações devem ser incorporadas às práticas das escolas como:

- priorizar experiências desplugadas que possibilitem a proposição do conceito a ser desenvolvido;
- assegurar a qualidade, segurança e ética dos conteúdos exibidos para as crianças;
- planejar o uso de forma intencional das telas, entendendo a importância do tempo de exposição de acordo com a faixa etária;
- propor o uso de telas somente a partir dos dois anos de idade.



Um exemplo de prática das escolas próprias do SME/POA é figura do professor articulador de inovação, que é o profissional que aborda as possibilidades que os equipamentos tecnológicos trazem para o cotidiano da escola, como por exemplo, o uso da tela interativa para momentos de pesquisa, os robôs que propiciam para as crianças iniciarem a fazer programação através de brincadeiras. É esse profissional que qualifica o uso das tecnologias na escola e pensa em abordagens que aprofundem as aprendizagens que as crianças já vêm consolidando.



Nessa perspectiva, apresenta-se o currículo de forma “viva”, considerando-o como algo dinâmico, em constante transformação, levando em consideração os aspectos de flexibilidade e de adaptação. Essa construção emerge das interações entre as crianças, educadores e professores, o espaço e os materiais. Nesse cenário, o papel da escola relaciona-se com o desenvolvimento integral das crianças, como sujeitos que interagem, socializam, constroem suas aprendizagens através de suas vivências e experiências e, também, através da relação com o outro, compreendendo e respeitando a diversidade que os cerca.

No próximo capítulo o currículo continuará como tema central, mas passará a ser abordado a partir das ações e relações com os processos que permeiam o cotidiano da Educação Infantil.

A top-down view of a variety of art supplies and natural materials scattered on a white surface. The items include several colorful markers (pink, green, yellow, orange), pencils (various colors), a pair of pink-handled scissors, a roll of yellow tape, a small container of red paint, and several pieces of wood and bark. There are also many dried leaves and twigs, some of which are arranged in a circular pattern. The overall composition is a mix of man-made and natural elements, suggesting a focus on nature-inspired art or craft.

CAPÍTULO 3. CURRÍCULO EM AÇÃO

*Arquitetura do fazer - Organizando o cotidiano
nas escolas para as infâncias do
SME/POA*

CAPÍTULO 3. CURRÍCULO EM AÇÃO

Arquitetura do fazer - Organizando o cotidiano nas escolas para as infâncias do SME/POA

Tendo conhecimento das indicações das normativas curriculares vigentes como a BNCC (2017) e as DCNEIS (2009): Como colocar em prática? Como organizar a ação docente? Os professores e educadores são os adultos-chave no processo de ensino e aprendizagem. São os profissionais que tem formação específica para planejar e promover as condições adequadas, a fim de que as crianças vivenciem experiências e, assim, aprendam. Para a qualidade dessas interações os professores e educadores precisam olhar para alguns aspectos de forma integral e cíclica, são eles: tempos com as crianças, planejamento e documentação pedagógica. O trabalho pedagógico deve estar alicerçado em propostas que valorizem a curiosidade, a imaginação e a construção de sentidos, favorecendo experiências ricas em diferentes linguagens. Nesse sentido, priorizam-se materiais diversificados, estéticos, naturais e culturais, que possibilitem múltiplas explorações e pesquisas, não fazendo o uso de materiais prontos, produzidos pelos adultos que não ampliem as vivências das crianças. Essas recomendações estão em consonância com os princípios de uma educação que respeita a infância em sua singularidade e promove o desenvolvimento integral.



*Pra que serve um crachá?
Qual o sentido de um avião?
Se os profes podem brincar,
Por que adultos não?
Era criança e não sou mais?
Mas vocês o que são?
Hummm... sou passarinho longe do chão
Se um dia a gente virar
Uma estrelinha lá no céu
Quem de lá vai nos cuidar?
Alguém pra nos amar?*

*O que os olhos veem
Muita cor contém
Azul, vinho e amarelo... tem
A colcha de recados
O coração quem diz
Escuta que compõe nossa raiz*

(COLCHA DE RECADOS | Música: Gabriel Dornelles | Letra e Arranjos: Dulcimarta Lino, Gabriel Dornelles e Matheus Camillo Viana – GRUPO DE PESQUISA ESCUTA POÉTICA/FACED/UFRGS)

*Trecho de música inspirada em questionamentos de crianças

Planejar o cotidiano das crianças pressupõe pensar os momentos da jornada na Educação Infantil, considerando as particularidades de cada escola e de cada grupo de crianças que habitam esse espaço. Essas escolhas são o resultado de nossos questionamentos em torno do fazer pedagógico, considerando os interesses, as necessidades e as especificidades das crianças: do que e como elas brincam? Que espaços e materialidades preferem? O que lhes chama a atenção? No que é preciso desafiá-las e incentivá-las? Em que momentos se sentem mais confortáveis para determinadas propostas? Essas observações se darão a partir de um olhar atento e uma escuta sensível dos professores e educadores para com as crianças, em todos os momentos do cotidiano na escola. É fundamental para a construção do espaço-tempo, possibilitar diferentes contextos que promovam experiências significativas para as crianças.

Além disso, durante o período em que as crianças estão na escola elas vivem várias microtransições entre diferentes propostas ou espaços físicos. Estes momentos necessitam ser pensados de forma que não criem rupturas, desconfortos e ansiedade nas crianças. Também é importante lembrar que as **transições** não significam momentos em que as crianças precisam fazer silêncio ou permanecerem paradas. A participação das crianças na construção do planejamento, a autonomia na escolha daquilo que vão realizar, a possibilidade de conversar, brincar ou auxiliar enquanto esperam a hora de uma refeição ou a chegada da família mostram o protagonismo das crianças em todos os momentos do cotidiano na escola.

Destacamos, também, aspectos que necessitam de um olhar atento do professor: a adaptação e a transição das crianças para o Ensino Fundamental.

Adaptação: um processo de acolhimento

O processo de adaptação não é um evento pontual, mas uma constância que envolve sensibilidade e acolhimento. A transição da casa para a escola pode ser um momento delicado, é um período de expectativas, podendo ser angustiante tanto para as crianças quanto para as suas famílias, e deve ser compreendido com sensibilidade. Por se tratar de uma experiência pessoal, sendo cada criança única, é o seu próprio ritmo que irá definir o tempo de duração deste processo, podendo, inclusive, ocorrer em momentos variados ao longo do ano, conforme novas experiências e desafios que surgem.



De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho “a adaptação ocorre sempre que a criança se depara com uma nova etapa ou um novo ambiente educativo, podendo ser em relação à mudança de escola, de turma, de professor referência ou mesmo entre os diferentes momentos da jornada diária” (2018, p. 68).

Sendo assim, respeitar esse tempo é crucial para que as crianças e suas famílias se sintam seguras e confortáveis no ambiente escolar. Durante esse tempo, a confiança entre a família e a escola começa a se consolidar. Por isso, é essencial que a escola ofereça um espaço acolhedor e mantenha uma escuta atenta, garantindo que as necessidades emocionais das crianças e de seus responsáveis sejam respeitadas, promovendo uma transição tranquila e fortalecendo essa relação.



O primeiro dia na Educação Infantil marca o início de uma jornada de confiança, na qual famílias e crianças começam, juntas, um caminho repleto de descobertas.



Um planejamento sensível é fundamental neste momento, e algumas estratégias que antecedem a chegada das crianças podem facilitar esse período. Prever um percurso pela escola com as famílias, apresentando os espaços que serão utilizados pelas crianças, favorece o sentimento de segurança, tão importante neste momento, além de ser uma ação respeitosa de acolhimento que oportuniza estabelecimento de laços e uma relação de confiança entre família, crianças e a escola. Ademais, nos primeiros dias as famílias poderão participar da ambientação, sendo convidadas a entrarem nas salas, brincarem ou realizarem propostas em conjunto. A presença de fotos com os familiares e animais de estimação dispostas em locais acessíveis ou em móveis pode favorecer o pertencimento no ambiente escolar, fortalecendo a identidade das crianças dentro do coletivo.



O período de adaptação e as ações sugeridas requerem da equipe pedagógica um planejamento com intenções nítidas que respeitem o tempo e a individualidade de cada criança. Os momentos de encontro e de despedida são permeados por diversos sentimentos. Neste sentido, cabe aos educadores, enquanto mediadores destes processos, oferecerem acolhimento, apoio e compreensão, com base nos componentes afetivos, promovendo e incentivando a interação entre os pares e entre as crianças e os adultos.



Cada criança é única e a adaptação precisa respeitar seu ritmo para consolidar as relações de confiança e segurança com os adultos da escola, com as demais crianças da escola e com o ambiente escolar.



Transição para o Ensino Fundamental

A Educação Infantil, constituindo-se a primeira etapa da Educação Básica, é um espaço de acolhimento e primeiras aprendizagens. É o momento em que as crianças saem do convívio exclusivo da família para ampliar seus vínculos sociais e afetivos, bem como o contato com o mundo. Dessa forma, é essencial considerar o acolhimento das famílias em suas adversidades, compreendendo a importância das relações cotidianas na garantia do acesso e permanência das crianças na escola. Neste sentido, a Resolução do CME/POA nº 25/2022 reitera: “ações pedagógicas, interativas e vinculares são essenciais para garantir a parceria e o protagonismo de crianças e estudantes nos processos de transição” (2022, p.12).

Ao concluir esta etapa inicial, saindo de um microespaço, no qual toda comunidade escolar as conhece, para ingressarem em uma escola maior, com mais alunos, adultos e tendo o espaço físico ampliado, é importante que as crianças passem por um processo de adaptação. Nesse sentido, ao pensar no encerramento deste ciclo é necessário planejar propostas que incluam os desejos das crianças, para isso, as rodas de conversa podem ser uma maneira de compreender o que as crianças pensam sobre esse momento e quais são seus quereres e anseios. Recomendamos que esse rito de passagem possa ser marcado por momentos de confraternização. Entre as atividades possíveis podem ser organizados passeios em parques da cidade, piquenique na escola, junto com as famílias, acantonamentos, entre outras ações.

Durante este período, a escola poderá entrar em contato com a gestão e professores do Ensino Fundamental a fim de promover rodas de conversa com crianças que já estão no primeiro ano para uma troca de experiências. Organizar visitas às escolas de Ensino Fundamental próximas e/ou orientar as famílias a levarem seus filhos para conhecerem previamente os novos espaços se faz importante nesse momento.



Para as crianças público da Educação Especial, a transição para o Ensino Fundamental é realizada com acompanhamento das professoras do Serviço de Psicopedagogia Inicial (PI).

Conforme o Documento Orientador do Atendimento Educacional Especializado(AEE)/ SMED, as professoras especialistas que atendem e/ou acompanham as crianças da rede própria e parceira, fazem a ponte de conexão com as professoras do AEE nas Sala de Recurso e Integração (SIR) das escolas de Ensino Fundamental. Os encontros de transição, nesse contexto, tem como objetivo a passagem de cada criança, considerando as suas necessidades de suporte, de acessibilidade e de comunicação, compartilhando as singularidades e passos possíveis para a continuidade de um processo inclusivo do desenvolvimento de forma plena, ativa e respeitosa na nova etapa da trajetória escolar.



A entrada das crianças no Ensino Fundamental, etapa mais longa da Educação Básica, representa a continuidade de sua jornada educacional, em um ambiente onde novas aprendizagens e desafios surgem de forma natural. Esse processo requer, por parte da equipe escolar, um planejamento cuidadoso dos espaços, criando ambientes seguros e acolhedores.

Assim sendo, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental requer a articulação entre os estabelecimentos de ensino públicos e/ou privados e suas respectivas mantenedoras, por meio de suas equipes diretivas, pedagógica, educadores e professores para assegurar o compartilhamento de informações sobre a vida da criança. A formalização da transição dar-se-á através de relatórios, portfólios, avaliações e demais registros, de acordo com os PPPs de cada escola ou instituição de ensino, bem como o Documento de Acompanhamento de Percurso Educacional (DAPE), conforme o disposto na Indicação CME/POA n.º 13/2018. O processo de transição deve ocorrer ao longo do ano letivo e não apenas no final do segundo semestre. Nesse contexto, é possível planejar, coletivamente, estratégias de acolhimento, acessibilidade e de intervenções necessárias com a chegada das crianças pequenas ao ensino fundamental. Se faz importante realizar reuniões com as famílias, com o objetivo de orientar e esclarecer dúvidas, além de fortalecer os vínculos, fundamentais para um bom relacionamento e manutenção de parceria (relação família-escola) e que, concomitantemente, gerará segurança e bem-estar às crianças ingressantes.

Reuniões com as famílias, projetos de integração, momentos científicos, culturais, recreativos e festivos são algumas das ações efetivas no âmbito das relações, promovendo também maior envolvimento educativo.

Para a efetivação de uma transição saudável e satisfatória entre as etapas e modalidades da Educação Básica, é essencial ter nítida a concepção de infância, garantindo que as mudanças necessárias sejam graduais.

De acordo com o Art.3.º, da Indicação do CME/POA nº 13/2018, “transições são os movimentos contínuos no percurso escolar, ao longo da Educação Básica, e exigem zelo e planejamento para promover aprendizagens significativas e minimizar impactos ou rupturas no processo de desenvolvimento e aprendizagem” (2018, p.2).

Neste sentido, a escola deve prever e estar preparada para a adaptação e o acolhimento das crianças que chegam de outros contextos ao longo do ano, assim como para a retomada das atividades pedagógicas após períodos excepcionais, como eventos de grandes impactos que podem afetar o calendário escolar, a exemplo de pandemias ou desastres naturais. Nessas situações, quando o calendário escolar é afetado, cabe à escola realizar a busca ativa das crianças, manter vínculos, planejar propostas e prever a retomada do atendimento, considerando as reorganizações necessárias, conforme orientações dos órgãos municipais e as especificidades de cada momento.



TEMPOS DA JORNADA COTIDIANA

Na escola para as infâncias, com a sua organização a partir do cotidiano, permeado pelos Campos de Experiências e tendo a criança como centro da ação educativa, qual o papel do professor no planejamento dos tempos/espços da escola de Educação Infantil?

O professor é o mediador das construções a serem realizadas sobre os espaços e tempos. O planejamento tem intencionalidade pedagógica quando o professor observa e escuta, sensivelmente, os desejos, os interesses, as necessidades e os questionamentos das crianças. Ao identificar as particularidades do seu grupo proporciona contextos favoráveis para a vivência de experiências significativas. Neste sentido, pensar os espaços, a seleção dos materiais e o tempo, é parte essencial dos saberes dos professores. Para tanto, a observação e o registro das ações das crianças, a documentação dos percursos delas contribui para a reflexão sobre a prática docente e qualifica os tempos e espaços pensados para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesta perspectiva compreende-se que os documentos elaborados pela Rede Municipal de Educação nos ajudam a pensar as questões que emergem do cotidiano da Educação Infantil. Na Proposta Pedagógica Cenário Tempos (2021), RME/POA:

[...] se apresenta uma estrutura baseada na relação de interdependência dos tempos, com fluidez, flexibilização, em um movimento de circularidade, na qual todos os momentos têm importância e se complementam no cotidiano da escola. Tempos que contemplem as interações e brincadeiras (DCNEI, 2009) como eixos norteadores do currículo, numa perspectiva de acolhimento (CENÁRIO TEMPOS, 2021, p.7).



Nesse sentido, traremos através de excertos retirados diretamente da Proposta Pedagógica Cenário Tempos do SME/POA (2021), para que seja possível compreender a articulação da proposta com o currículo.

TEMPO DE CHEGAR



O tempo de chegar, antecedido pelo percurso no qual as crianças criam expectativas quanto ao que será vivido e compartilhado na escola, marca a estreia de um novo dia e não se encerra no momento em que se adentra ao espaço. Chegar se prolonga no encontro de olhares, vozes, toques, silêncios que se vincula em um espaço intencionalmente planejado. Um tempo e espaço convidativo, que emane segurança e sentido de pertencimento aos bebês, crianças e família; que desafie crianças e adultos a aguçar a sensibilidade de acolher e ser acolhido por outro.

TEMPO DE ALIMENTAR (SE)



Entende-se por tempo de alimentar todos os momentos em que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas são convidadas e estimuladas ao ato de nutrir o corpo, com alimentos de regularidade nutricional que possibilitem a manutenção da saúde. Um tempo para conhecer, experimentar, degustar, sentir aromas, observar cores, em um movimento de partilha e identificação de práticas culturais. Tempo de promoção do desenvolvimento e aprendizagem de escolhas pessoais como fator de individuação, preferências alimentares, saciedade e modos de relacionar-se com os alimentos.

TEMPO DE CUIDAR (SE)



Tempo de se olhar. De oportunizar e incentivar às crianças a perceberem as necessidades de saúde, higiene, conforto, segurança e proteção do corpo humano. Um ato de cuidado vinculado à sensibilização e familiaridade com a imagem do próprio corpo, seus limites, sensações que produz e bem estar. Corpo que sente e se constitui a partir das vivências, no contato com o outro que cuida. As crianças aprendem a cuidar de si ao serem cuidadas. Cuidado como um ato de carinho consigo, com o outro e com o ambiente que habita.

TEMPO DE **DESCANSAR**



Refere-se ao encontro/ relação da criança com o seu corpo físico, suas sensações. Momento de desacelerar e repousar para (re)conectar-se, nutrir. Tempo de pausa importante enquanto respeito e conhecimento de si mesmo (parar, respirar, sentir). Tempo de ouvir o próprio silêncio, meditar, para estar consigo mesmo, na sua sozinhos; de fazer nada; de bem-estar, de calma, de jogar, ver um livro, observar o céu, costurar, bordar, ouvir música e até mesmo de adormecer (ou não).

TEMPO DE **CONVERSAR/ REUNIR(SE)**



Um tempo para se reunir e dizer, para expressar-se e comunicar; tempo para ouvir e ser ouvido. Um momento de encontro e troca de informações, de estudo, de pesquisa. Tempo para desenvolver a comunicação, o respeito ao pensamento do outro, a imaginação...de construir combinações. Momento de narrar os saberes, compartilhar ideias, sugerir, perguntar e responder. Um tempo que não se restringe a roda ou ao espaço da sala, mas se propaga nas interações cotidianas, nos gestos e balbucios do bebê, na fala representativa e argumentativa da criança que aprende a ler e a se comunicar com o mundo. Conversar é humanizar-se!

TEMPO DE **HISTORAR**



Tempo de ler, contar, narrar, criar e teatralizar. Momento de exercitar a imaginação e o pensamento e compreender a própria realidade. Um tempo para conhecer poemas, contos, prosas, lendas; para deixar a imaginação fluir. Momento de sensibilizar a si e ao outro. Historiar envolve conhecer "as histórias" reais e simbólicas que fazem parte do patrimônio cultural, e fazer parte dela, construindo novos significados e possibilidades de representar o mundo; possibilidade de identificação com personagens de maneira a valorizar a diversidade e a pluralidade cultural e ética. Envolve inserir o bebê e a criança em um mundo de possibilidades imagéticas, de signos e significados, para que possa brincar, se informar, questionar, ler e criar suas próprias histórias.

TEMPO DE PROPOR/ DE OPORTUNIZAR



Momentos de apresentar, apreciar, sugerir, oferecer e incentivar o bebê, criança bem pequena e criança pequena a investigar, pesquisar, criar, inventar e descobrir as propriedades dos materiais e objetos num processo de ação brincante. Tempo de organizar o espaço e oportunizar o contato com materialidades convidativas, em propostas dirigidas ou optativas. Propor e oportunizar envolvem processos relacionais entre as escolhas do que, como, com quem brincar e as necessidades individuais e coletivas. Propostas em que não é necessário todos fazerem tudo ao mesmo tempo; onde haja movimentações possíveis entre o que é necessário realizar com apoio e orientação do adulto e o que é de escolha de cada bebê e criança para o efetivo respeito de seus direitos de desenvolvimento e aprendizagem.

TEMPO DE HABITAR/ DE DESEMPAREGAR



Momento de inventar outros modos de estar e viver a escola, de habitá-la. Tempo de explorações e contato com a natureza, com o exterior do prédio. Uma forma de ocupar os espaços fora da escola. Tempo de correr, pular, escalar, subir em árvores, cheirar uma flor, colocar os pés na terra, brincar no barro, plantar; conhecer o entorno da escola, o bairro, a cidade. Tempo de ocupar praças, parques, conhecer outros lugares. Momento de brincar ao ar livre, de interagir, de sozinha, de compartilhar, de incluir, de relaxar, de aventura-se e de (re)descobrir.

TEMPO DE DESPEDIR (SE)



Está diretamente ligado à relação que a criança estabelece com os momentos e ciclos de transição, de despedida entre escola e família. Tempo de dar até logo, retornar ao lar, às conexões com a família. Momento de reforço positivo para o retorno, de expectativa para o reencontro. Tempo de conversar, manter, preservar e compreender a entrega. Momento de combinar e fortalecer elos entre o dia que passou e o dia que virá. Indica uma esperança de continuidade, despertando a vontade de voltar no dia seguinte.

Considerando a Proposta Pedagógica Cenário Tempos se faz importante ressaltar que as crianças passam, em grande parte, cinco dias da semana no espaço escolar, por 4 horas nas escolas com turno parcial e entre 10 a 12 horas, diárias, nas escolas com turno integral. Dessa forma, a relação indissociável entre cuidar e educar permeia as ações e planejamento da vida das crianças dentro da escola. O eixo Interações e Brincadeiras deve ser o fio condutor das propostas a serem desenvolvidas com as crianças, entendendo seus tempos, suas particularidades e respeitando-as como sujeitos protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, apresentamos algumas perguntas disparadoras que podem auxiliar a pensar sobre os momentos da jornada cotidiana na escola de Educação Infantil:

- **Chegada e saída:** como são recebidas as crianças? Quem as acolhe? São momentos de afetividade? Como acontece a atenção individual na comunicação diária com a família? O que o grupo faz enquanto as outras crianças chegam?

- **Higiene:** o tempo é suficiente para que aconteça com tranquilidade para a criança? Como está organizado o arranjo dos materiais e a mobília destinado para lavar as mãos, usar o vaso sanitário, escovar os dentes? Como são pensados os momentos de trocas? Nesse momento o que as outras crianças fazem?



- **Deslocamentos pela escola:** como transitam da sala aos pátios, refeitório, biblioteca, etc.? Os deslocamentos possibilitam o protagonismo infantil? De que maneira experienciam o que transcorre/acontece entre os corredores da Escola? Há sentido de fazer fila nesse contexto? As crianças têm autonomia para transitar pela escola?



- **Alimentação:** como organizar o espaço com as crianças, tornando-o acolhedor? As experiências de aprender a se servir, o tempo de estar junto à mesa preveem a autonomia das crianças? Quais as estratégias para incentivar as crianças a experimentarem novos sabores? Há respeito pelos gostos e preferências das crianças? Damos tempo suficiente para que as crianças se alimentem?

A interrelação entre o planejamento em consonância com os documentos que balizam a Educação Infantil e a Proposta Pedagógica Cenário Tempos nos mostram perspectivas do compromisso com as crianças, acreditando em um ambiente propício para vivências significativas, tanto delas quanto da comunidade escolar.

Nesse viés, o planejamento deve considerar a organização dos espaços e contextos a partir dos tempos da jornada escolar.

PLANEJAMENTO

Considerando que a experiência é única para cada sujeito e que o professor oportuniza possibilidades que tenham significado/sentido, como pensa-se a organização dos contextos?

O contexto é organizado por meio do espaço físico, dos materiais e dos sujeitos promovendo múltiplas possibilidades de aprender. Este contexto também necessita facilitar e celebrar a participação das crianças. Os contextos necessitam ser espaços em que as crianças possam explorar suas ideias e testar suas hipóteses, a sós, ou no coletivo e, ainda, expressá-las com seus pares, educadores e comunidade escolar.

Propor um contexto educativo favorável pressupõe planejamento e intencionalidade. Planejamos ao esboçar de forma ampla a gestão do tempo, a organização dos espaços, a oferta de materiais e os arranjos dos grupos. O planejamento é o instrumento que marca a intencionalidade, o compromisso do professor e os caminhos que pretende percorrer com o grupo de crianças, sendo flexível aos imprevistos, observando e escutando as crianças.

Para garantir um planejamento que compreenda as especificidades da Educação Infantil, é importante abordar aspectos sobre as necessidades e interesses das crianças, bem como a garantia dos direitos de aprendizagem. Consulte o esquema de perguntas (Apêndice II) que visam orientar a reflexão e a prática pedagógica em uma perspectiva que valoriza a individualidade e a coletividade.

Dentro do contexto da escola para as infâncias, como organizamos momentos de ampliação de repertórios?



No planejamento dos contextos e na elaboração das propostas, devemos pensar a organização do ESPAÇO, a gestão do TEMPO, quais os MATERIAIS vamos oferecer e de qual forma, e como o GRUPO DE CRIANÇAS será organizado. Após planejar cada proposta, o educador deve identificar quais os campos de experiência estão evidenciados nela e se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos.

É importante pensar na CONTINUIDADE das propostas, não as oferecendo de forma isolada. Nesse sentido, continuidade não significa necessariamente repetir toda a proposta. Pode-se inserir novos elementos e combinações entre eles, proporcionando a vivência em outros espaços, com outros materiais ou outras possibilidades. Continuidade para garantir o desenvolvimento, as hipóteses e a qualidade das experiências. Mesmo nas ações repetidas existe o inédito, pois a criança vai experimentar em outro tempo, com novas habilidades e saberes, com outras emoções.

No planejamento de propostas, alguns questionamentos podem auxiliar o professor

- O que interessa ao grupo de crianças?
- O que elas apresentam em suas brincadeiras e conversas?
- O que o professor e as crianças sabem sobre aquele assunto? O que pode ser aprofundado? O que e como pode ser pesquisado?
- Quais materiais já foram explorados e de que formas? Que outras maneiras posso usar esses materiais? Que outras materialidades podem ser manipuladas?
- De que modos o espaço pode ser organizado para se tornar esteticamente interessante e desafiador?
- Quais espaços podem ser utilizados para além da sala referência?
- Qual o melhor momento da jornada para realizar a proposta? Quanto tempo?
- Como o grupo de crianças será organizado? Na opção de pequenos grupos, o que os outros grupos poderão fazer?
- Quais campos de experiências estão em evidência?
- Estou garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças nessa proposta?

* acesse o Apêndice B

Durante a proposta, alguns questionamentos podem auxiliar o professor na sua ação, tais como:

- Como apresentar a proposta?
- Como será a postura do professor?
- Quais ações intencionais podem ser produzidas para provocar e ampliar as investigações e brincadeiras?
- Como finalizar a proposta?

O planejamento, tanto de contexto, quanto o de propostas, deve ser realizado por todos que participam da ação educativa. Sendo assim: “O planejamento deve ser realizado em reuniões de equipe do grupo etário. Deve ser acompanhado e avaliado pela coordenação pedagógica da escola para auxiliar no processo de repensar este planejamento, de maneira contínua” (SMED/POA, 2016, p. 17). Além disso, as crianças devem ser ouvidas e consideradas no planejamento, como centrais e protagonistas da escola para as infâncias. À vista disso, as resoluções do CME/POA nº 15/2024 e 21/2020 trazem subsídios para a construção do planejamento.

Observar as crianças, no coletivo e no individual, em sua própria ação. Interpretar e refletir a respeito de como o contexto e as propostas estão sendo vividos. Essas três ações: observar, registrar e refletir são fundamentais para que o educador possa replanejar. A partir da compreensão das crianças e do grupo, da promoção dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, da concepção e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, da ampliação dos repertórios culturais, da importância do registro e da reflexão devem ser considerados no planejamento do cotidiano com as crianças.

A partir da reflexão acerca desses questionamentos, o planejamento deverá ser construído tendo em vista os princípios do SME/POA, contido tanto na Proposta Pedagógica Cenário Tempos, como neste documento, assim como nas normativas vigentes da Educação Infantil.

Após a proposta, alguns questionamentos podem auxiliar o educador na sua reflexão, para a continuidade do planejamento e da sua prática docente:

- Como foi observado o envolvimento e a participação das crianças?
- Quais desdobramentos e novas ideias surgiram a partir da experimentação realizada?
- Quais situações desafiadoras foram encontradas durante a proposta, que podem ser importantes para repensar em planejamentos futuros?
- Que outros materiais precisam ser experimentados?
- O que foi bom e o que não foi tão bom?
- O que necessita ser repensado?

Levando em consideração os aspectos apresentados, também devemos observar que o planejamento está ligado a outros elementos que serão apresentados nos próximos subcapítulos.

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

A organização do grupo necessita respeitar os desejos e os interesses das crianças, permitindo o olhar e a escuta, proporcionando um espaço para conhecer melhor cada um e cada uma, possibilitando mais qualidade para as vivências, as relações e as experiências significativas. Uma possibilidade de planejar a organização do grupo de crianças é pensar que durante a jornada delas ao longo do dia, sejam garantidos:

Momentos livres. Momentos planejados e organizados para que a criança possa escolher onde, com quem, com quais objetos e propostas sejam mais interessantes para ela naquele momento.

Momentos propositivos. São momentos em que as crianças se encontram, se olham, se identificam enquanto grupo. Podem ser para combinar sobre o dia, as propostas e os projetos. Ainda para se encontrar e compartilhar refeições, histórias, narrativas, canções, brincadeiras e produções. São conduzidos pelo professor com garantia de espaço para a autoria e participação das crianças.



O PLANEJAMENTO E OS ESPAÇOS

Nos momentos de práticas culturais e sociais e de cuidado pessoal, a organização dos espaços que atendem essas ocasiões deve ser planejada para acolher as necessidades de sono, higiene e alimentação. A organização do espaço, ao acompanhar a ação do professor e a sua observação do grupo de crianças, deve prever novos arranjos ao longo do ano letivo. Um espaço participativo, onde as crianças opinam, expressam suas ideias de arranjos, organizam o mobiliário, expõem suas produções e memórias, auxiliam na limpeza e no cuidado, compartilhando protagonismo e responsabilidades, imprimindo sua identidade. Os espaços da escola, como corredores, paredes e muros devem narrar os processos de aprendizagem e as trajetórias das crianças que nela vivem.

Os espaços escolares são, muitas vezes, a única oportunidade que as crianças das zonas urbanas têm de vivenciar questões que despertem curiosidade e a imaginação, principalmente em relação à natureza. Tiriba (2010) aponta as crianças como seres da natureza, e que é preciso “desemparedar” na Educação Infantil. Pensando nesse conceito, o ambiente que promove essa relação com a natureza deve ser atraente, com qualidade estética, arejado, iluminado pelo sol, oferecer conforto térmico, acústico e visual. Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares devem ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos.

Sendo assim, os espaços e a quantidade de brinquedos disponíveis no pátio devem ser apropriados para que as crianças vivam diversas experiências e propostas. Tiriba (2010) afirma também que é fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares. Uma escola que busca a integração a espaços públicos, sejam eles ruas próximas, parques, praças ou espaços culturais do bairro, está promovendo, segundo Nascimento (2009), uma “alfabetização urbana” das crianças.



PARA SABER MAIS:

SOARES, G. R. FLORES, M. L. R. “Desemparedar” na Educação Infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBURQUERQUE, S. S. (org.). Para pensar a Educação Infantil em tempos de retrocesso: lutamos pela Educação Infantil. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

O PLANEJAMENTO E AS MATERIALIDADES

Materiais que podem e devem ser manuseados tantas vezes e de tantas formas que a imaginação permitir. O quê? Como? Por quê? Os materiais disponibilizados devem ser selecionados pelos educadores e professores, organizados de forma planejada e oferecidos de maneira intencional. Deve-se proporcionar às crianças pluralidade, quantidade e diversidade de materiais, considerando a etapa e a potencialidade das crianças. O planejamento das materialidades precisa fazer parte também da organização das salas referências, criando contextos, amparando o brincar simbólico e o repertório dos microambientes. A escolha e disposição das materialidades no espaço representa a concepção pedagógica da escola.

*Acesse no Apêndice A uma lista de sugestões para compor as materialidades



Não precisamos de mais tempo. Precisamos de um tempo que seja nosso.
(Mia Couto)

O PLANEJAMENTO E O TEMPO

É necessário criar estratégias com o objetivo de desacelerar o cotidiano. Construir tempo para estar junto, para compartilhar a vida, para brincar, para narrar e ouvir, para observar, para fazer/desfazer e, desse modo, ir se fazendo aos poucos, se compondo juntamente às experiências de aprendizagens; Tempo para viver experiências significativas, o que envolve, como salienta Fochi (2017), os seguintes princípios:

- 1) Ludicidade:** “por comportamentos e interações lúdicas entendem-se ações e trocas iniciadas, realizadas e concluídas pelo puro prazer que elas causam a quem delas participa e para quem nelas está envolvido” (BONDIOLI; GARIBOLDI, 2012, p. 24).
- 2) Continuidade:** ou seja, ter a oportunidade de voltar ao cenário, aos materiais, aos elementos que compuseram uma brincadeira permite à criança dar continuidade a mesma. Isso cria condições para que a criança possa conectar seus pensamentos e sentimentos, desse modo, aprofundar suas investigações, experiências e descobertas.
- 3) Significatividade:** que envolve a) autoria – a partir da singularidade das experiências de cada criança, b) escolhas – poder de decisão sobre as coisas, c) provisoriidade – significados não rígidos, “é aquilo que pode se compreender naquele momento” (FOCHI, 2015, p.227);

Planejar é um elemento que compõe a construção conceitual de **documentação pedagógica**, dessa forma, é tão importante quanto a ação de planejar. É o processo de acompanhamento das ações pedagógicas que possibilita tornar visível a aprendizagem.



DOCUMENTAR

A documentação pedagógica vai além dos registros, não se limitando à avaliação, compreende um horizonte mais complexo e subjetivo, um entrelaçamento de intencionalidade e ações propositivas. Nessa perspectiva, é essencial compreender que a documentação pedagógica é composta por diferentes registros, não se restringindo aos tradicionais modelos avaliativos, permeando todas as experiências realizadas pelas crianças, nos seus diferentes momentos vividos na escola. É por meio dela que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças ganham forma, tornando visíveis aos olhos das famílias e da comunidade escolar, revelando o pulsar do trabalho pedagógico dentro da escola.

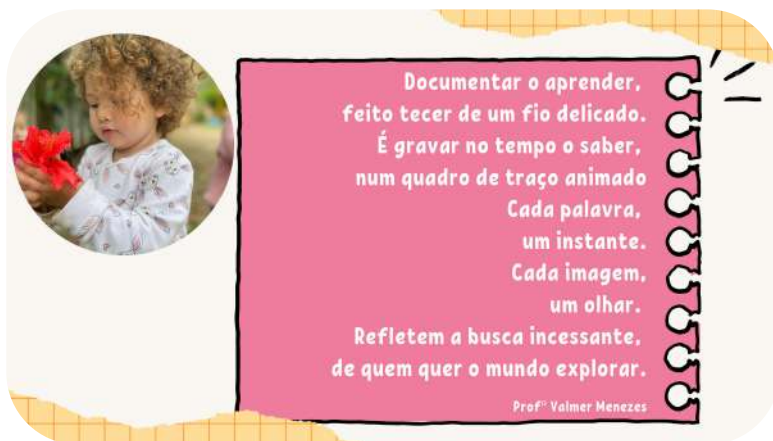
Sua essência reside na arte de organizar e interpretar registros que, devem ser revisitados e compartilhados com as crianças, famílias, professores e educadores. Documentar é cultivar uma prática embasada em registros sensíveis e contínuos, entendendo que eles são parte do longo processo de formação integral da criança. A documentação pedagógica é uma construção polifônica.

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação (OSTETTO, 2017, p. 30).

A documentação pedagógica é tecida de encontros e análises. Encontros entre educadores, professores e crianças, onde se registram gestos, se desvendam hipóteses e se constroem narrativas. É o momento de compartilhar caminhos, de relatar vivências, revelar memórias, e entrelaçar histórias que marcam os percursos da escola. Revela o diálogo estabelecido entre os educadores e professores, um espaço para mergulhar nos processos e experiências das crianças, para interpretar as nuances das aprendizagens. Juntos organizam registros — palavras e imagens que falam — e moldam as histórias que precisam ser contadas. O ápice do processo da documentação ocorre no momento do encontro entre os protagonistas, dessa ação pedagógica, com a comunidade escolar.

Quando as suas aprendizagens são documentadas, as crianças podem revisitá-las e, portanto, dar sentido novamente às suas experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, refletir sobre como desenvolver essas experiências mais adiante. A interpretação e a reflexão tornam-se aspectos fundamentais da documentação, vistas não somente em retrospectiva, mas, também, projetadas para a construção de novos contextos de aprendizagem. A documentação não se limita, então, a tornar visível o que já existe, mas faz as coisas existirem porque as torna visíveis, portanto, possíveis (ZERO, 2014, p. 21 e 22).

A documentação precisa ocupar os espaços da escola, as salas referência, as paredes e os corredores, devendo estar acessível para as crianças e para a comunidade escolar. Documentar não revela unicamente a aprendizagem da criança, revela também a aprendizagem em um contexto pedagógico específico, o que significa que evidencia a concepção integral do que se entende por educação para a primeira infância na escola.



A ESCUTA SENSÍVEL: UM OLHAR PARA AS INFÂNCIAS

A escuta sensível e atenta permeia o cotidiano da escola para as infâncias. Presente o tempo todo, viabiliza e legitima o protagonismo infantil garantindo os direitos das crianças.



FONTE: ZERO, Project. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo.* São Paulo: Phorte, 2014.

ENVOLVENDO AS CRIANÇAS E AS FAMÍLIAS NA DOCUMENTAÇÃO

O protagonismo infantil é o coração pulsante deste currículo, desta maneira os educadores são desafiados constantemente a refletir sobre como garantir a participação efetiva das crianças. Não se trata apenas de compartilhar fotos, vídeos e memórias com as crianças, mas de envolvê-las profundamente no processo do registro. Nesse sentido, se faz necessário propor ações que as convidem a lembrar, narrar, fazer memória e história, respeitando suas ideias e decisões. O professor pode pensar formas de registrar as construções das crianças, no sentido de que elas possam revisitar as suas hipóteses e, também, ampliá-las. Além disso, envolvê-las a pensar nos espaços, nas formas de expor suas produções, registros e pensar no que será contado, auxiliando-as com perguntas sobre o que desejam narrar, tornando-as autoras de suas histórias, se faz necessário.

Nesse sentido, a documentação pedagógica abre uma janela para que as famílias acompanhem de perto as descobertas e criações das crianças, fortalecendo o vínculo e possibilitando uma participação ativa e consciente na vivência escolar. Ela permite que os responsáveis tenham acesso aos olhares e pensamentos das crianças, compreendendo melhor seu desenvolvimento e seus interesses. Desta forma, a documentação não apenas narra o processo de aprendizado, mas também cria uma ponte de diálogo com a comunidade escolar.

As crianças pequenas sentem-se fortemente atraídas pelos meios e pelas linguagens (e, portanto, pelos códigos, que a nossa cultura produziu. [...] Conforme as crianças comunicam suas imagens mentais e teorias aos outros, elas também representam a si mesmas, desenvolvendo uma visão mais consciente. Isso é o que uma “escuta interna” significa. Ao transitar de uma linguagem à outra e de um campo de experiência ao outro e ao refletir sobre essas mudanças, as crianças modificam e enriquecem suas teorias (RINALDI, 2016, p. 238).

Isso faz com que a documentação se torne especialmente valiosa para as próprias crianças, pois elas podem encontrar aquilo que fizeram na forma de uma narração, vendo o significado que o educador extraiu de seu trabalho. Aos olhos das crianças, isso pode demonstrar que aquilo que fizeram tem valor, tem significado, e assim elas descobrem que “existem” e podem sair do anonimato e da invisibilidade, observando que aquilo que dizem e fazem tem importância, é ouvido e apreciado: é um valor (RINALDI, 2012, p. 136).

Nesse sentido, faz parte da documentação um conjunto de ações que visam abordar e apresentar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. São elas: observar, narrar, registrar, avaliar, e (re)planejar.



OBSERVAR

A escuta sensível e a observação são ações indispensáveis para a realização dos registros, possibilitando coletar informações importantes sobre as crianças e o grupo, seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Por meio delas, pode-se coletar subsídios para o planejamento das ações pedagógicas de acordo com os interesses das crianças e/ou do grupo.

É por meio das ações observáveis que o educador conhece seu grupo, suas preferências e necessidades. Os registros reflexivos permitem retratar as experiências, o desenvolvimento das propostas, sucessos e desafios das ações desenvolvidas, além da reflexão sobre o relançamento de novas propostas.

Para garantir a observação de um grupo inteiro de crianças, faz-se necessário criar recursos e estratégias que possibilitem que todos sejam olhados. Contudo, não é possível observar tudo e ao mesmo tempo, desta maneira é importante que os educadores e professores escolham um foco de observação realizando o direcionamento do olhar, dando maior visibilidade ao que se pretende naquele momento. Esse movimento é direcionado a partir da intencionalidade pedagógica, conforme já mencionado.



O que observar:

- interação entre os pares;
- envolvimento nas propostas;
- diálogo com as materialidades;
- o ambiente (curadoria);
- as falas das crianças;
- as relações estabelecidas.



NARRAR



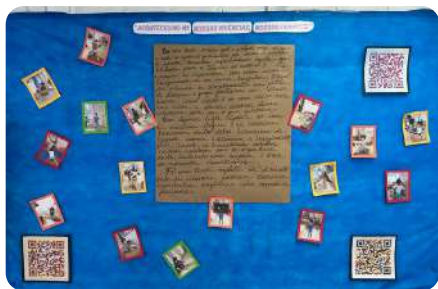
Conta o povo guarani que, antes de criar as pessoas, Nhanderu criou o nome delas e, depois de criá-las, deu-lhes um tesouro: as palavras. Para os guaranis, as palavras têm alma, é como se fossem vivas. (GIRARDELLO, 2014, p. 14)

As narrativas envolvem o registro das observações, das reflexões sobre as práticas realizadas e contam sobre a história dos percursos de aprendizagem, das explorações, investigações e vivências, bem como sobre o desenvolvimento das crianças. Mini-histórias, histórias de aprendizagem, escritas poéticas e produções audiovisuais são alguns exemplos de narrativas.

Alguns instrumentos de registro que podem compor as documentações pedagógicas são:

- Diário de bordo, anedotários, planilha de observação, fichas, planner digital, portfólios
- Fotografias, vídeos e áudios
- Painéis e murais das escolas

*acesso ao Apêndice C



Observar e registrar são ações imprescindíveis para a construção de uma documentação. Com o planejamento da observação garantimos registros de maior qualidade. Essas narrativas, do ordinário ao extraordinário, vividas no cotidiano, das descobertas, das verbalizações e das hipóteses são ricas memórias da infância.



Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se da sua história, ensaiam autoria (OSTETTO, 2017, p. 21).

O OLHAR PARA A CRIANÇA: apontamentos sobre fotografia

Atualmente a fotografia é a mídia mais utilizada nas escolas, é um recurso precioso para capturar recortes do cotidiano e ilustrar os processos vivenciados pelas crianças. A fotografia é um meio de comunicação com a família e com a comunidade, é uma ferramenta que dá visibilidade para a potência das infâncias. As imagens retratam percursos, narram histórias vividas na escola, permitem que as crianças revisitem suas aprendizagens, criam memórias e podem ser compartilhadas, expostas nas paredes da escola e para além dos seus muros.

De acordo com a Lei Geral de Proteção do Uso de Dados é importante que no ato de matrícula seja estabelecida uma conversa com a família, e seja respeitada sua decisão sobre o uso de imagem da criança. Reiterando que o material audiovisual coletado tem como fim o uso para documentação escolar e momentos formativos de estudo na escola.

A foto é um recurso potente e sensível de registro.

Algumas questões para pensarmos a qualidade dos registros fotográficos:

- Qual a intencionalidade do professor? Para onde pauta seu olhar? O que deseja capturar (pauta do olhar)?
- É mais interessante uma foto espontânea ou uma foto encenada?
- Como está o ambiente à volta do ponto focal?
- O rosto da criança precisa aparecer?
- Fotos de grupo ou individuais?
- Quantas fotos são necessárias para dar visibilidade a uma vivência/experiência?
- Quais os melhores ângulos de captura (perto/longe/altura da criança/de cima para baixo/de baixo para cima)?

O momento do registro revela a concepção de educação e infância de quem o faz, lembrando sobre a importância da contextualização dos momentos registrados e a curadoria do material que será publicizado.

REGISTRAR



“As crianças, inicialmente, brincavam na areia, sentadas com vários potes de diferentes tamanhos, mas também corriam pelo espaço. Comecei a observá-las. Sentada com o grupo de bebês, fui percebendo o que cada um deles fazia e o que mais acontecia naquele espaço. Nossa preocupação, enquanto equipe, era com o acesso ao pátio e com as escadas e desníveis para chegar até nossa figueira. Abrimos o espaço onde estávamos e todos subiram a escada de acesso à área com uma casinha. Afinal, eles já sabiam subir degraus! Foi pura emoção! Os bebês adoraram. Aproveitaram como nunca, e a felicidade estava estampada no rostinho deles. Já estávamos convencidas de que eles conseguiriam ir além, então por que não tentar? O grupo acabou se dividindo conforme suas preferências. Daniel (1 ano e 7 meses), Yuri (2 anos) e Noam (2 anos) foram para a casinha para brincar lá dentro e saciar sua curiosidade sobre o espaço, que era novo para eles. Mas todo o espaço foi pouco. As gangorras, as escadas, tudo virou festa e diversão.

Repensar nossa prática nos faz refletir sobre o que estamos propondo cotidianamente na Educação Infantil. Será que conseguimos realmente deixar de lado nossos temores e cuidados excessivos com os bebês e incentivar a magia de estar com eles, vivenciando suas descobertas? Assim, me revejo todos os dias, me autoavaliando, revendo minhas práticas e tentando perceber o olhar observador e instigante da criança. Trazer o conhecido é, muitas vezes, impedir o novo, o desconhecido, a descoberta do cotidiano. O olhar sensível a todos os momentos da jornada escolar nos permite pensar sobre o protagonismo de nossos bebês e crianças pequenas. Nos permite, a cada momento, estimular a liberdade, a transformação e a ludicidade, para que esses elementos não se percam nos caminhos do nosso fazer.”



*Registro enviado por escola



As perguntas antecedem o registro, ou é a partir dos registros que elas surgem? O que é o registro? Para quem ele é feito? Por que o fazemos? O registro antecede a documentação pedagógica? Ou a documentação pedagógica é, em si, o registro? Estas são questões que permeiam nossa prática e que precisam de reflexão. Muitas vezes, confundimos o registro com uma simples anotação, foto ou vídeo que captura episódios da vida na escola das infâncias, mas o registro é muito mais que isso. Ele é um ato intencional, que nasce das perguntas que carregamos e, ao mesmo tempo, gera novos questionamentos e reflexões ao longo do processo.

Registrar na prática docente exige uma tomada de decisão, ou seja, um movimento que implica escolhas. Quando escolhemos um caminho, renunciamos muitos outros, assim, o registro é um ato subjetivo e de autoria. A documentação pedagógica, por sua vez, organiza e comunica as reflexões e acontecimentos para crianças, educadores, famílias e a comunidade escolar. Embora tenham suas diferenças, registro e documentação pedagógica são indissociáveis, complementando-se no processo de dar sentido à prática educativa.

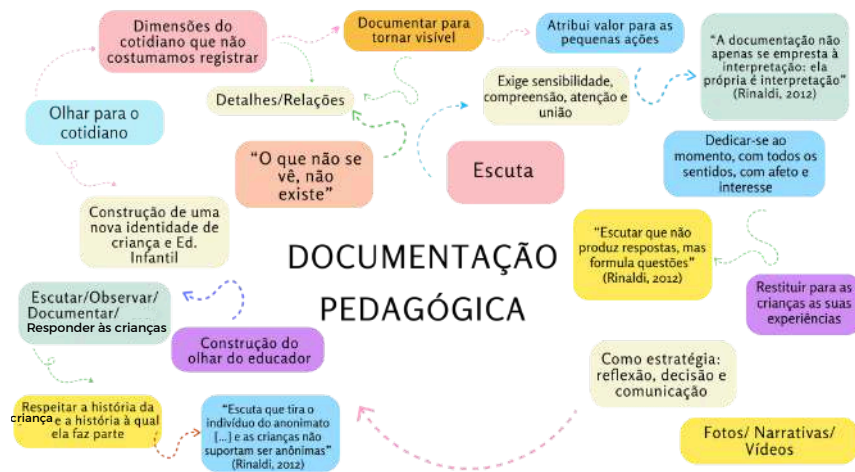
AVALIAR

Avaliar na etapa da Educação Infantil envolve dois olhares:

- o olhar para a criança, seu desenvolvimento, aprendizagens, descobertas, conquistas, interesses e os desafios a serem superados;
- o olhar para o professor, suas práticas, concepções, organizações, estratégias, disponibilidade, (re)inventar.

Olhares que se cruzam, se complementam e assim compõem a ação educativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) determina o caráter de acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem vistas à promoção. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apontam aspectos relevantes como: observação crítica, utilização de diversos modos de registrar, continuidade dos processos, documentação adequada, que dialogue com as famílias, e a não retenção da criança na etapa. A Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta a avaliação como:

acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas” (BRASIL, 2018, p. 35).



*Mapa mental enviado por escola

Nesse sentido, a avaliação precisa dialogar com os Campos de Experiências e com o eixo das Interações e Brincadeiras. Para a construção de uma avaliação de qualidade é necessário uma prática que esteja em consonância com as concepções de criança, a partir de uma escuta sensível e atenta, bem como registros qualificados de ações e propostas futuras. Compreende-se que essa avaliação deve ser qualitativa, realizada de forma descritiva, evitando qualquer tipo de teste padronizado ou avaliações numéricas. Dessa forma evita-se uma pressão desnecessária nas crianças. Os artigos 21 e 22 da Resolução CME/POA nº 15/2014 fundamentam a construção do processo de avaliação.

Então, qual instrumento utilizar para avaliar as crianças?

As escolas possuem autonomia para definir o instrumento que melhor contempla a realidade da sua comunidade escolar, como por exemplo, portfólios (físicos e virtuais), relatórios, pareceres descritivos, trajetórias da turma, pareceres ilustrados, etc.

Visto que este instrumento necessita contemplar as narrativas das vivências e experiências que se dão na interação entre os pares, com os educadores, com os espaços e suas materialidades é necessário que seja efetivada uma devolutiva semestral, na qual seja possível visualizar os protagonistas da ação pedagógica, como participam e se entrelaçam nessa trajetória. Salienta-se que é um documento oficial da vida escolar da criança e que em seu processo de construção deve convidar à reflexão das práticas pedagógicas, assegurando suas particularidades. Como afirma Hoffmann (2012, p. 120), esses instrumentos “[...] de avaliação são documentos importantes porque constituem a história do seu processo de construção de conhecimento, assegurando a sua individualidade no contexto escolar”.



(RE)PLANEJAR

A ideia de que o processo de documentação pedagógica está sempre acontecendo e em movimento, nos remete ao ato de replanejar, repensar e reavaliar, tanto em relação ao planejamento das práticas pedagógicas, quanto em relação ao registro desses momentos vividos com as crianças.

(Re)planejar é o ato de revisitar a prática dos professores e educadores e identificar como contemplar as necessidades e interesses das crianças, bem como encontrar estratégias para qualificar a documentação e como garantir que as crianças tenham protagonismo durante todo esse processo.

A etapa de (re)planejar implica retornar ao início de todo o ciclo da documentação pedagógica.



PARA AJUDAR A REFLETIR...

PLANEJAMENTO:

Como aconteceram as interações das crianças nos contextos cotidianos? As propostas contemplaram as necessidades das crianças? Quais ações das crianças tiveram maior visibilidade? De que forma poderiam ser relançadas as propostas? Alguma outra estratégia poderia ter sido realizada para que as crianças tivessem maior proveito do que foi planejado?



REGISTROS:

Os registros captam as experiências das crianças? Como posso tornar a forma de registrar mais poética e sensível significativa para as famílias? Os instrumentos utilizados para registrar contemplam as diversas formas de expressão das infâncias?

"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo."

Manoel de Barros

A documentação pedagógica, para além de um registro das práticas, constitui um ponto de partida para reflexão do professor, impulsionando sua constante evolução e, consequentemente, aprimorando as práticas com as crianças.

Formação Continuada

As constantes mudanças no mundo e na sociedade impactam, através de diferentes nuances, a educação e as infâncias. Para tanto, a formação continuada permeia a vida profissional dos educadores e professores visando a atualização constante e a qualificação da prática docente. Entendemos que a formação continuada é um processo de aprendizagem permanente, ao longo de toda a carreira profissional, que visa a atualização e o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades. Além disso, acreditamos que a formação continuada também acontece no cotidiano das escolas, nos diálogos com a coordenação, nas trocas entre colegas e nos estudos que a própria comunidade escolar promove. Trata-se de uma formação *in loco*, construída em cada contexto, a partir das estratégias elaboradas coletivamente pelo grupo da escola e das atitudes tomadas diante dos desafios que emergem no dia a dia. Assim, a formação ganha sentido prático e se fortalece como um processo vivo, situado e comunitário, que qualifica o trabalho docente e promove o desenvolvimento da instituição como um todo.

Nessa perspectiva, a formação continuada engloba diferentes ações que devem ser oferecidas pelas escolas, no âmbito do SME/POA, a fim de qualificar o trabalho desenvolvido nas Escolas de Educação Infantil. Nas escolas da RME/POA temos experiências importantes de qualificação como alinhamentos pedagógicos, grupos de estudo, reuniões, cursos, garantia de hora atividade dentro e fora da escola (HADE e HAFE), intercâmbios pedagógicos, trilhas nas escolas, encontros formativos, palestras, e assessoria pedagógica. Esses são exemplos que podem contribuir para a melhoria da qualidade de atendimento. As Jornadas Pedagógicas, ofertadas pela Administradora do Sistema, englobam o SME/POA proporcionando um alinhamento das concepções emitidas neste Referencial.

Todas as ações mencionadas têm como intuito a reflexão e o aperfeiçoamento da prática educativa. Nessa perspectiva, entende-se a relevância de serem propostas estratégias formativas que contemplem aspectos necessários do cotidiano escolar. Por fim, orienta-se que a formação continuada aconteça regularmente, de forma permanente.



PARA SABER MAIS:

Sugestão de ferramentas digitais para planejamento e propostas (<https://storybird.com/>
<https://educapes.capes.gov.br/> <https://padlet.com/> <https://www.escolagames.com.br/jogos-educativos/criancas-pequenas> <http://objetoseducacionais.mec.gov.br/#/ne/SU5GQU5USUw=>)

Conclusão Caminhos Futuros





CONCLUSÃO

Caminhos Futuros

Ao longo da construção deste Referencial, foram delineadas diretrizes que se caracterizam como dimensões fundamentais para assegurar a qualidade da oferta da Educação Infantil no município de Porto Alegre. Essas diretrizes se transversalizam nas propostas apresentadas neste Documento e dialogam com os Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil do Ministério da Educação, que incluem aspectos como a formação e as condições de trabalho docente, o acesso e permanência das crianças e a efetividade dos processos inclusivos. Tais dimensões configuram-se como ações inegociáveis para garantir práticas qualificadas voltadas à primeira infância. Esses elementos devem constituir o ponto de partida para a criação de ambientes que respeitem as particularidades de cada criança, promovendo o desenvolvimento integral de forma inclusiva e democrática.

É importante destacar que os pontos apresentados ao longo deste Referencial representam elementos-chave para refletirmos sobre a qualidade da oferta da Educação Infantil no município. Nesse sentido, o SME/POA assume a missão de qualificar as discussões propostas neste Documento.

Do mesmo modo a Administradora do Sistema será responsável por acompanhar e monitorar a implementação do Referencial, por meio de assessoria técnica e especializada, assegurando a qualificação do atendimento nesta etapa.

Como parte desse processo, e em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo CME/POA nº 15/2014, o SME/POA está desenvolvendo o Sameb-POA — sistema de avaliação institucional composto por estudos, indicadores e instrumentos próprios do município. Essa iniciativa tem como finalidade consolidar uma avaliação que reflita a qualidade da Educação Infantil ofertada na rede.

Também temos um percurso a trilhar na construção do Plano Municipal da Primeira Infância. Dessa forma, destacamos que a pesquisa, o estudo e a partilha de vivências é constante e não se finda neste documento.

Viver a Educação Infantil é um processo infinito de construção e reconstrução. Implica estar preparado para o novo a cada dia, suas diferentes linguagens, sons, cores, aromas, formas e abarcando a vida constante que pulsa e se transforma. Buscamos através deste documento tornar visíveis os fios que se entrelaçam nas vivências de aprendizagem. Não são somente olhares, mãos, falas ou marcas gráficas, mas também memórias de cada momento.





REFERÊNCIAS

- ARIÈS. Philippe. História social da criança e da família, 2. ed., Rio de Janeiro: Hahar Editores, 1981.
- BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de experiências: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.
- BOFF, F. B. Agir: Do verbo criar. In: _____. Pequenezes: Dança, corpo, educação. Porto Alegre: Canto-Cultura e Arte, 2017.
- BOFF, L. Saber cuidar: ética do humano compaixão pela terra. Petrópolis (RJ): Vozes; 1999
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.
- BONDIOLI, A. Participação e infância. In: RIBEIRO, B. Abordagens participativas na educação infantil: saberes necessários para nos manter em voo. São Paulo: Editora Passarinho, 2023.
- BONDIOLI, A.; GARIBOLDI, A. A vida cotidiana na creche. In: BECCHI, Egle et al. Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 20-36.
- BRASIL. Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 27 de nov. 2024.
- BRASIL. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 de agos. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de jul. 2019.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1999/l9795.htm. Acesso em:
- BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em:
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir o ensino da História e Cultura Africana. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/l11.645.htm. Acesso em:
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial, - Brasília: Secretaria de Educação Especial - 2010.
- BRASIL. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.



BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

COUTO, Mía. O fio das missangas. Lisboa: Editorial Caminho, 1994.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, Portugal, n.17, p.113-134, 2002.

DAVIS, A.. Mulheres, raça e classe. New York: Random House, 1981.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (Orgs.). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, P. S. Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil. Projeto de qualificação de tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FORTUNATI, A. Confiança, oportunidade, tempo: Olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Editora Buqui. 2021

GIRARDELLO, G. Uma clareira no bosque: contar histórias na escola. Campinas: Papius, 2014.

HOFFMANN, J. Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/censo2010>. Acesso em

LONIGAN, C. J. Literacy Development. Handbook of Child Psychology and Developmental Science, v.2, n.18, p. 1-43, 2015.

LOPES, Jader Janer. Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

NASCIMENTO, N. A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância. Minho: Universidade do Minho, 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: <repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11020>.

OSTETTO, L. E. Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papius, 2017.

PORTO ALEGRE (RS). Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 024, de 21 de julho de 2022. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana, Quilombola e Indígena no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Diário Oficial de Porto Alegre, Porto Alegre, ano XXVII, n. 7310, p. 6-9, 25 jul. 2022.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA nº 25, de 1º de dezembro de 2022. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Diário Oficial de Porto Alegre, Porto Alegre, 2 dez. 2022.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Cenário Tempos. Porto Alegre: SMED, 2021. Disponível em: https://prefeitura.poa.br/sites/default/files/usu_doc/noticias/2021/10/20/Educacao.pdf.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA n.º 22, de 17 de dezembro de 2020, que "Define as diretrizes, fixa normas e orienta as escolas do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre para a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar". Disponível em: https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/3934_ce_322299_1.pdf.



PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA n.º 21, de 26 de novembro de 2020, que Fixa as Diretrizes sobre o Educar e Cuidar na Educação Infantil para o Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/resolucao_cmeboa_21_diretrizes_educar_cuidar.pdf.

PORTO ALEGRE (RS). Conselho Municipal de Educação. Parecer CME/POA n.º 40, de 2018. Manifesta-se sobre o processo de construção dos referenciais curriculares municipais para o Sistema Municipal de Ensino, considerando a Base Nacional Comum Curricular. Porto Alegre, 2018. Publicado via Resolução CME/POA n.º 20/2019.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA n.º 18, de 5 de julho de 2018. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a oferta da Educação em e para os Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2576_ce_230629_1.pdf.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA n.º 13, de 05 de dezembro de 2013. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: https://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/1034_ce_87063_1.pdf.

PORTO ALEGRE (RS). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Documento Orientador da Educação Infantil da de Porto Alegre, 2016. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/oooooooooooo1documentoorientador.pdf.

PORTO ALEGRE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/POA n.º 15, de 18 de dezembro de 2014. Fixa normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. Disponível em: https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/refantil.pdf.

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

RINALDI, C. 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. v. 2.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.rs.gov.br/portal/arquivo/6023>. Acesso em:

SANTANA, P. M. S. "Um abraço negro": afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: BRANDÃO, A. P.; TRINDADE, A. L. (Org.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 7ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

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

TIRIBA, L. Crianças da Natureza. In: Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 05 nov. 2019.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. DECOLE: Desenvolvendo competências de Letramento Emergente. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

ZERO, P. Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014.



ILUSTRADO POR:

Gisele
Federizzi



Gisele Federizzi é formada em Artes plásticas pela UFRGS. Fez um curso de Arte-Educação, na escolinha de arte da UFRGS, em 1997. É escritora e ilustradora de livros infantis. Tem 5 livros independentes como autora e mais 22 livros, em diversas editoras, como ilustradora. Especialista, pelo instituto Vera Cruz (SP), em Literatura Infantil. Mestre em educação, pela UFRGS. É promotora, mediadora de leitura e assessora literária. Criou o Kids Indoors (@kidsindoors) em 2008, para auxiliar os pais a entreter os filhos "presos" em casa. Reside em Porto Alegre, RS. Em 2019 foi ganhadora, junto com Catherine de Léon, do 4º Prêmio Retratos da Leitura, do Instituto Pró-Leitura, na categoria Mídias.



Oficina ministrada pela ilustradora com a participação do grupo de crianças da EMEI JP Patinho Feio, EMEI JP Passarinho Dourado e EMEI Humaitá.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Lista de sugestões de materialidades

BEBÊS



Mordedores de borracha ou silicone; animais de borracha (tamanhos médios, grandes e desde que não soltem peças, nem sejam tóxicos); tecidos de diferentes tamanhos, padronagens, texturas (não recomendamos o T.N.T); bolas de diversos tamanhos e texturas ; objetos e brinquedos sonoros; cubos com figuras ou texturas; copos ou blocos que se encaixam; cestos, potes, bacias de diferentes tamanhos; panelas de alumínio, colheres de pau; caixas variadas de diferentes tamanhos e texturas; colheres, coador, copinhos; frutas, legumes e ovos de feltro; quebra-cabeça com peças grandes (madeira ou resistentes); bonecas (tipo bebê) de diversos tamanhos, gêneros e etnias (loira, morena, negra); carrinhos de diversos tamanhos e texturas; (desde que não soltem peças nem sejam tóxicos); livros de pano, plástico ou cartongagem grossa; banheiras de boneca; carrinhos de boneca panelinhas e brinquedos de casinha; brinquedos para areia (balde, pás, formas); blocos de espuma para circuito motor; cilindros, bobinas, carretel de linha e livros de literatura infantil.

CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Blocos coloridos de madeira ou plástico; jogos de madeira tipo dominó, quebra cabeças, memória; jogos de construção (blocos, madeira); panelinhas de alumínio, colheres de pau, peneiras; kit de panelinhas, pratinhos e talheres para brincadeira de casinha; aviões, caminhões e carrinhos de diversos tamanhos; animais de borracha; cestos, potes, bacias de diferentes tamanhos; caixas variadas de diferentes tamanhos e texturas; bonecas de diversos tamanhos (loira, morena, negra);



instrumentos musicais (tambor, piano, violão chocalho, pandeiro); vassourinhas, rodos e pazinhas em miniatura; brinquedos para areia (balde, pás, formas); kit médico, bombeiro, salão de beleza, ferramentas; tábua e ferro de passar em miniatura; bercinho e banheiras para bonecas; carrinhos de boneca; roupinhas para as bonecas; fogão, refrigerador e pia para a casinha; óculos, colares, chapéus, pulseiras, bolsas; potes empilháveis; tecidos de diferentes tamanhos, padronagens, texturas; lego gigante e livros de literatura infantil.

CRIANÇAS PEQUENAS

Bonecas e bonecos de diversos tamanhos; banheiras, casinhas de boneca (miniatura), materiais para brincar de casinha; tijolinhos; dinossauros, animais, soldadinhos (de variados tamanhos); aviões, caminhões e carros de diversos tamanhos; legos menores; multiblocos; carrinhos de boneca; carrinho de supermercado; Roupinhas para as bonecas; fogão, refrigerador e pia para a casinha; máquina de lavar, tábua e ferro de passar em miniatura; óculos, colares, chapéus, pulseiras, bolsas; jogos coletivos: quebra-gelo, pula pirata, puxa-batata, pula-macaco, cara-cara, tapa- certo, uno, eu sou, Jenga, ludo, lince, cai não cai, twister, cilada, legos pequenos, dominós, memória, quebra-cabeças, associação de idéias. resta um, jogo da velha, vai-vem, bilboquê, cinco marias, peteca, trilha; dados de números; vassourinha, rodo e pazinha para casinha; kit médico, salão beleza, ferramentas, panelinhas; tecidos de diferentes tamanhos, padronagens, texturas; frutas, legumes e ovos de feltro; letras e números móveis (madeira) carrinhos de metal e livros de literatura infantil.



PÁTIO

Brinquedos para caixa de areia: baldes e pás, panelas, peneiras, funis... Brinquedos para o espaço: escorregador, casinha, balanços, trepa-trepa, gangorra; brinquedos voltados para os bebês: balanços menores, motocas, piscina de bolinhas; materiais para compor o espaço: cordas, pneus, cones, bambolês...



MATERIAIS PARA PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Folhas de diferentes tamanhos, cores e texturas; giz de cera, giz pastel, giz de quadro, giz de cera das diferentes tonalidades de pele (pintkor); lápis de cor de ponta fina e ponta grossa, lápis de cor aquarelável; canetinhas de ponta fina e ponta grossa; tintas guache de diferentes cores, tinta aquarela, tinta de tecido; pincéis de diferentes tamanhos e espessuras; massinha de modelar; carvão para desenhar lixas, papel celofane, papel vegetal; cartolina, papel cartão, Esponjas, rolinhos para pintura, espátulas; cavalete para pintura; telas para pintura; paleta para pintura; caneta permanente, caneta para tecido; lápis preto, borracha, apontador; argilas de diferentes tipos (cinza, marrom, branca); cola branca, cola colorida; tecidos (algodão cru, malha, sarja, etc); balanças, fita métrica, ampulheta, calculadoras e livros de literatura infantil.



PARA TODOS OS GRUPOS

Livros, fantoches, caixa de som com bluetooth e entrada USB, barraquinha ou cabaninha, tatame (colchonete maior e fino com couro ou napa), cordas de pular, cavalinho de pau, túnel, bambolês, caixas organizadoras, materiais naturais e não estruturados, fantasias e acessórios (caixa com chapéus, máscaras, capas, colares, óculos, tecidos variados...), rolhas de cortiça, azulejos para pintura, canos de PVC, bonecas, instrumentos musicais, livros que proporcionem o conhecimento da cultura indígena e afro-brasileira e livros de literatura infantil.



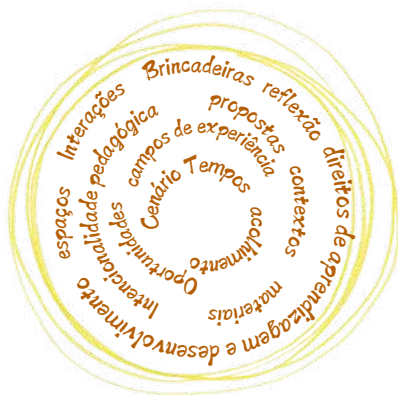
MOBILIÁRIOS PARA SEREM PENSADOS CONFORME FAIXA ETÁRIA

Cadeiras cubo de madeira; uma ou duas mesas coletivas por sala de atividades; estantes baixas (mdf ou madeira) com nichos para organização dos brinquedos na altura das crianças; prateleiras baixas (mdf ou madeira) para organização dos materiais de uso coletivo na altura as crianças; móveis de brinquedos para repertório do brincar simbólico (fogão, geladeira, pia, armário, mesinha para escritório, casinha de cachorro, mesa de ferramentas, barraca de feira... preferencialmente de madeira); Colchonetes ou caminhas empilháveis (roupas de cama para uso individual)



APÊNDICE B

Pauta do olhar para o Planejamento das Ações da Educação Infantil



1. Compreensão da Criança e do Grupo

Quais são os interesses das crianças neste grupo? Como esses interesses podem ser identificados? Como eles podem ser incorporados no planejamento das propostas? Quais são as especificidades e necessidades do grupo?

2. Direitos de Aprendizagem

Como o planejamento pode garantir a promoção dos seis direitos de aprendizagem? Quais estratégias estão sendo adotadas para assegurar a inclusão e a participação ativa de todas as crianças?

3. Concepções e Processos de Aprendizagem

Qual é a concepção de criança que está orientando o planejamento? A visão da criança como protagonista do próprio aprendizado está sendo respeitada? Quais são os processos de desenvolvimento e de aprendizagem considerados? O planejamento é adaptado às necessidades e características de cada criança/grupo/faixa etária?

4. Ampliação de Repertórios Culturais

Como o planejamento contempla a ampliação dos repertórios culturais das crianças? Como esses repertórios são adaptados para a compreensão e o interesse das crianças e suas especificidades? Como as interações e brincadeiras contribuem para a ampliação de repertórios?

5. Registro e Reflexão

Como o planejamento será documentado e avaliado? Que tipo de registro será feito sobre as propostas e o desenvolvimento das crianças? Como os registros serão utilizados para aprimorar práticas futuras e promover a colaboração entre os educadores?

6. Materialidades

Os materiais disponíveis são adequados para a faixa etária das crianças e para os objetivos pedagógicos, oferecendo uma variedade que estimula diferentes formas de expressão e aprendizagem? Os materiais são inspiradores e desafiadores e motivam as crianças a explorar e criar de maneira autônoma?

7. Organização dos tempos e dos espaços

A organização dos tempos e espaços é flexível e adaptável para atender às diferentes propostas e necessidades das crianças ao longo do dia? Os espaços são organizados para estimular a exploração e a criatividade das crianças? Como são gerenciados os ritmos e as transições entre os diferentes momentos do cotidiano?

APÊNDICE C

Exemplos de Documentação Pedagógica na Educação Infantil

MINI HISTÓRIAS

Mini histórias: é um pequeno texto que apresenta alguma situação do cotidiano escolar. Esse texto é acompanhado de fotografias que representam a sequência de ações realizadas pelas crianças. Pode ser de uma situação individual da criança ou de um grupo, apresentando suas aprendizagens, descobertas, interações, brincadeiras, entre outros.

“BRINCANDO DE ESCRITÓRIO:
AVENTURAS COM
NOTEBOOKS E CHÁ DA
TARDE”



Na nossa sala, os notebooks e celulares de brinquedo viraram os itens mais disputados. Assim que o dia começa, as crianças se organizam em “escritórios”. “Alô? Dra. Jenni falando, você está com dor na barriga!”, ela dizia séria, enquanto Helena, a secretária, respondia: “Sua agenda tá lotada, doutora!”.



Maria sempre comandava o chá da tarde: “Vamos discutir isso depois do chá, tá?” E Arthur, Heleninha e Beatriz os engenheiros, falava preocupado: “A torre de blocos vai desabar!”.



Enquanto Livia retocava a maquiagem...

Todo dia era uma nova função, e as risadas nunca faltavam!

METAMORFOSEANDO

Era dia de exploração da mala das histórias e, como inspiração, o livro “O menino e o muro” de Sonia Junqueira, convidava a turma do Maternal 2 a deixar as paredes da escola mais coloridas. Pintar a parede da rampa da escola? Isso pareceu legal para Matheus (3 anos). O pincel deslizava pela parede enquanto Matheus parecia submerso em um mundo só dele. Era Matheus, o pincel, a tinta e a parede. Até que, de repente, uma mão. Uma mão que se transformava, que ficava azul e causava grande interesse. A parede já estava pronta, mas a mão...ah...a mão precisava de mais tinta. Era gelada, melecada e transformadora. Matheus, ainda submerso em sua arte, agora deixava de lado os instrumentos e, o que lhe causava interesse era sua transformação. Ao descer as escadas da escola, muito orgulhoso de sua obra, me encontra novamente e suspira, orgulhoso, dizendo: “Viu, agora estou azu...”. Sim, Matheus sofreu uma metamorfose!!!



No Projeto sobre as Lendas, no segundo semestre, a ideia era resgatar sentimentos, hábitos e costumes de tribos e povos ancestrais, indígenas e africanos, sentando-se em roda para ouvir uma lenda. Portanto, uma fogueira no meio da roda não poderia faltar. Fizemos uma com galhos recolhidos no pátio da escola. Entre o acesso a livros e vídeos para pesquisa e o contato com danças circulares, chegamos em um dos livros mais queridos pela turma: Mitos e Lendas Brasileiros (no qual estavam presentes diversos seres e personagens do nosso folclore, como Saci, Cuca, Mula sem Cabeça, Papa Figo, Mão de Cabelo, entre outros). O interesse e o envolvimento da turma com esse livro foi muito grande. Eles levavam os personagens para suas brincadeiras na sala e no pátio e, também, para as representações nos desenhos espontâneos. Por isso, convidei a turma a fazer um livro sobre esses mitos e lendas, composto por alguns enredos do livro que nos inspirou e outros que vimos em outros livros. Eles aceitaram! Assim, cada criança escolheu um personagem para desenhar, pintar o fundo, pintar com tinta, trabalhando numa verdadeira ilustração. Todos os desenhos eram apreciados, em mais de um momento, na roda, para que pudéssemos compartilhar as ideias e produções dos colegas e eles saberem o que cada um fez. Com todos os desenhos em mãos, foi o momento de me reunir com a turma em roda, e pedir que me recontassem, do seu jeito, cada uma daquelas lendas, o que me possibilitou avaliar o que cada um tinha compreendido das histórias. Reuni esse material no computador, e organizei então, o livro. Foi planejado um dia especial para o lançamento da obra. Todas as crianças da turma e suas famílias estavam presentes e cada uma ganhou um exemplar do livro. As crianças participaram de uma sessão de autógrafos, o que criou uma euforia na turma, pois os meninos e as meninas se entenderam como autores e produtores dos seus próprios livros.

REGISTROS DAS FAMÍLIAS

REGISTRE AQUI SUAS OBSERVAÇÕES
E PENSAMENTOS SOBRE O QUE FOI
ESCRITO RELACIONADO A SUA
CRIANÇA:

A Alice é uma criança muito
curiosa, adora coisas novas.
Realmente nunca havia comido coisa.
Ele cada dia que passa aprende
coisas novas, as vezes ela
altera as palavrinhas por exemplo:
Assado/esmagado.

Agradecimento pelo o texto e
as imagens, ficaram excelentes

POA, 04 Abril, 2023

Karina Farias Corrêa

Exemplo de participação ativa das famílias com a
documentação pedagógica.

REGISTROS DE OBSERVAÇÃO

Que escola queremos?

- Uma escola acolhedora, com espaços seguros, pensados/planejados para um desenvolvimento autônomo, respeitando o tempo de cada bebê.
- Uma escola com materiais que tornem estes espaços em ambientes favorecedores às investigações dos bebês.



REGISTROS DAS FAMÍLIAS QUE COMPÕE O ESPAÇO



APÊNDICE D

Instrumentos para registro do cotidiano

Sugerimos aqui alguns exemplos de instrumentos que podem ser utilizados para registrar o cotidiano e tornar visíveis esses registros.

BLOCÃO

O blocão é um instrumento similar a um álbum, com anotações de histórias, descobertas e experiências vividas pelas crianças. É composto por textos, recortes, fotografias e produções representativas dos registros realizados, que podem ser organizados em pasta, cavelete ou em bloco de espiral, por exemplo.

Esse formato de registro pedagógico possibilita que sejam inseridos novos elementos continuamente, que retratam as aprendizagens cotidianas e sejam revisitados para consulta. Além das crianças e dos professores e educadores, o blocão também poderá conter registros das famílias sobre as impressões e conhecimentos a serem compartilhados, suscitando a aprendizagem colaborativa.



DIÁRIO DE BORDO

Os diários de bordo têm por objetivo narrar eventos e vivências ao longo da trajetória de aprendizagem, registrando os sentimentos inerentes. Além da descrição minuciosa da experiência realizada, conta quais foram os desafios e os encantos encontrados no caminho.

Essa forma de registro também possibilita trazer voz aos envolvidos, relatando sobre o seu nível de participação durante a proposta e como cada um foi se engajando e trazer ideias, questionamentos e expressando suas emoções ao interagir com o meio e com os outros.



MURAIS

A composição de murais nas escolas para as infâncias “conta” sobre uma sequência de vivências protagonizadas pelo grupo de criança sobre o qual “falam” os registros.

Conjuntamente com figuras, fotos, produções das crianças, entre outros elementos, apresenta-se a narrativa do processo de descoberta e aprendizagem, mostram o passo a passo de propostas que fizeram parte desse processo.

Juntamente às crianças, pode-se pensar no formato desse mural, para que comunique as experiências vividas, assim, como escolher um título que melhor caracterize o exposto.



DRIVE

O drive pode ser organizado por pastas com os nomes de cada turma e pastas de projetos e sobre organizações da escola. Pode ser o local no qual se arquivam a documentação e registros diários das equipes, além de assuntos gerais e documentos orientadores da escola.



MAPAS

A estratégia de utilização de mapas conceituais visa conectar os conhecimentos, como uma rede em que cada um dos saberes construídos pode suscitar novas perguntas e encadeamentos.

Os mapas conceituais podem ser coletivos, abrangendo um tema único ou que represente a identidade do trabalho da escola ou podem facilitar o registros dos percursos investigativos de um nível etário específico.



FOTOGRAFIAS E VÍDEOS

Ao capturar e utilizar fotografias e vídeos para composição da documentação pedagógica é necessário ter clareza da intenção com a qual os registros estão sendo feitos. Podemos pensar nas seguintes indagações:

- Quando, como e porque as fotografias ou os vídeos foram feitos?
- O que se pode ler/ver, através da imagem, sobre as crianças e sobre a prática pedagógica?
- O que é possível interpretar?
- As crianças podem revisitar os registros realizados?





REALIZAÇÃO:

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
2024**

