

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BEBEDOURO



FICHA TÉCNICA

PREFEITO

Lucas Gibin Seren

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Hélio José dos Santos Souza

DIRETORA GERAL

Margareth Vizoná C. Prata

COORDENAÇÃO GERAL

Maria Neli Volpini

COORDENADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gisele Cardoso

Karina Francisco Borges

SUPERVISÃO DE ENSINO

Maria de Fátima do Carmo

Gilda de Oliveira Seixas

ASSESSORA EXTERNA

Aline Helena Mafra Rebelo

PROFISSIONAIS DO GRUPO DE TRABALHO

Alessandra Favero de Campos Gonzaga

Ana Paula Ameno Alves

Ana Paula Fernandes Franco

Ana Paula Panzeri da Silva

Ana Paula Rodrigues da Silva Lopes

Andréia Vizoná

Angela Leticia O. Honorato

Aparecida de Jesus Garcia Ivanof

Bruna Siqueira Pereira

Camila Roberta Andreoli de Carvalho

Carolina Rustice

Cassia Amancio Vieira de Souza

Claudia Baptista da Silva

Daiana Gonçalves Morgante de Oliveira
Dalvânia Aparecida Perri
Daniela de Oliveira Montrezor
Elisângela Miguel Soriano
Elizangela Galvão Galindo
Fabiana Silva da Costa
Fabiane Cyrino Juliare
Fernanda Cristina Bueno Barbaglia
Francisca Fernanda Monteiro de Moraes
Gislene Richi
I'Dimara Luiza Bossolani
Joana Dar'c da Costa Dinarelli
Larissa Leite de Oliveira
Luana Rocha dos Santos Paula
Maria Carolina Moreira Queiroz
Maria de Fátima Garcia Mira de Assumpção
Marina de Souza Santos Barros
Marlene da Silva
Milena Rosana Gonçalves Verissimo
Mirian de Souza Oliveira Vieira
Naiara Hernandez Carvalho
Natalia Conceição Ferreira
Natália Costa Cançado
Priscila Felipe Toledo da Silva
Priscila Rufino Peres
Regiane Cristina Leão Inácio
Renata Cristina Batista Carrer
Richely Cristina Fernandes
Silvana Balbi
Simone Barbosa Fontoura
Sonia Cristina Pagani Revoltino
Tássia Damião Vidal
Thaíze de Cassia Rodrigues Perez
Thifany Müller Dias
Valéria Ramos Pacheco
Verginia Aparecida Delgado Borba

BEBEDOURO
2022

ÀS/AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BEBEDOURO

Tendo em nossa gestão educacional a meta de excelência nas ações desempenhadas por toda a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Bebedouro, acompanhamos atentamente o desfecho de um árduo e intenso trabalho que ora se apresenta, intitulado "Orientações para o trabalho educativo-pedagógico na Educação Infantil da Rede municipal de Bebedouro".

Destaca-se que o documento em questão foi construído pelo trabalho de uma equipe de professores e gestores da Educação Infantil, num clima de colaboração, reflexão, respeito ao contraditório, aprendizagem e paciência nas idas e vindas das ideias, exercitando-se assim o diálogo, até se chegar à versão final, acompanhado atentamente pelas coordenadoras pedagógicas da secretaria Karina Borges e Gisele Cardoso, sob a supervisão da assessora externa Aline Helena Mafra Rebelo.

O conteúdo do documento será retomado e aprofundado em momentos de formação continuada possibilitando a compreensão e ampliação das competências docentes ao tratar temas tão sensíveis e complexos, compilados no texto ora entregue a todos os educadores da Educação Infantil do nosso município.

Ressalta-se o respeito à trajetória construída nas gestões educacionais anteriores, na conquista do paradigma de uma educação infantil que concebe a criança como um ser integral e como sujeito de direitos; dessa forma, o presente trabalho coletivo revisita e atualiza documentos anteriores.

Nossos sinceros agradecimentos à toda a equipe pelo empenho e responsabilidade na condução dos trabalhos e a todos os professores que, ao longo do cotidiano e da rotina específica desse segmento, através da reflexão da prática pedagógica, darão vida a esse documento.

Finalmente, considera-se que todos os esforços e clareza do que se pretende oportunizar de conhecimento às crianças nesse segmento fundamental do desenvolvimento infantil, possa efetivamente ser construído por elas, num ambiente saudável, feliz e democrático, sendo o professor e a

criança os protagonistas desse processo, permeado pela constante reflexão da prática pedagógica diária.

Hélio José dos Santos Souza
Secretário Municipal de Educação

PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO

"Nada sobre nós, sem nós"
(Sasaki, 2011)

A abordagem democrática e participativa, na sua concepção e implementação, constituiu-se como a base do processo de construção das *Orientações para o trabalho educativo-pedagógico na Educação Infantil da Rede municipal de Bebedouro*. Este documento traz orientações, construídas e deliberadas coletivamente com a Rede, para o trabalho educativo e pedagógico junto aos bebês e crianças. Busca, em seu âmago, contribuir para que os/as profissionais da Educação Infantil desenvolvam um trabalho cada vez mais qualificado, respaldado teórica e politicamente, cujo ponto de partida e de chegada seja a garantia dos direitos fundamentais das crianças, desde bebês.

Trata-se de um documento situado em um tempo histórico, o qual é marcado por políticas públicas nacionais de ordem mandatária que trazem exigências legais. Logo, o documento parte das concepções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ao expressar o diálogo com as políticas nacionais, o documento atende ao estabelecido na Resolução CNE/CP n.º 2 de 2017, que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular, sendo ela o referencial nacional para que os sistemas de ensino e os municípios construam ou revisitem seus currículos ou propostas pedagógicas. Ainda, como todo documento que, situado em um contexto histórico, é afetado por ele, pode sofrer alterações e/ou ser complementado por outros que, se necessário, serão elaborados e publicados posteriormente.

A metodologia de trabalho adotada para a construção do documento, respaldada na abordagem democrática e participativa, contou com a composição de dois Grupos de Trabalho (GTs) formados por profissionais da Rede, a saber: "GT 01 – Elaboração" e "GT 02 – Análise". Os GTs assumiram

funções distintas, mas complementares, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 01: Composição dos Grupos de Trabalho (GTs)



Fonte: Acervo pessoal da assessora.

À cada GT foram atribuídas funções específicas que convergiram para a elaboração das *Orientações para o Trabalho Educativo-Pedagógico na Educação Infantil da Rede municipal de Bebedouro*, aqui apresentadas. O documento foi construído ao longo de 2022 através das seguintes ações:

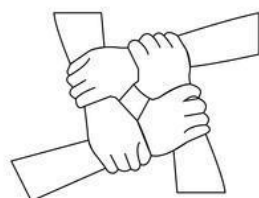
- o Leituras de referenciais teóricos sobre documentação pedagógica, seguidas de debate coletivo junto ao GT 01;
- o Reuniões semanais entre assessora, coordenadoras da Educação Infantil e GT 01, para o estudo e debate fundamentados em referências teóricas e políticas no que tange à documentação pedagógica na Educação Infantil.
- o Escrita coletiva com as/os profissionais do GT 01 sobre concepções que embasam o documento;
- o Apreciação e reflexão coletiva do GT 01 do documento;

- Encaminhamento de cada etapa escrita do documento pelo GT 01 para a apreciação do GT 02.

Para garantir a ampla participação das/os profissionais da Rede, bem como a escuta e acolhimento de seus saberes, conhecimentos e experiências, à medida que as partes do documento foram sendo redigidas, foram encaminhadas ao "GT 02", que assumiu o compromisso de apreciá-las de forma crítica, manifestando, nesse processo, sua opinião em um formulário *online* criado para este fim.

Assim, a construção do documento teve ampla participação do coletivo da Rede, que pode tanto construir sua escrita, quanto manifestar sua opinião, sugerindo inclusões, exclusões e/ou modificações através da metodologia de trabalho adotada. Durante toda a trajetória, foi possível refletir de forma consistente e fundamentada sobre as especificidades da observação, dos registros, do planejamento e da avaliação na Educação Infantil. Os debates, que nem sempre geraram consensos sobre os caminhos para a Educação Infantil da Rede, foram, em si, momentos formativos e de grande aprendizado.

Aline Helena Mafra Rebelo
Assessora externa



AGRADECIMENTOS

Aos/às profissionais das unidades educativas da Educação Infantil da Rede municipal de Bebedouro, que aceitaram o desafio de contribuir na reflexão, análise e escrita deste documento.

E todos os bebês e as crianças que, por meio de suas cem linguagens, tanto têm a dizer, descobrir e conhecer, provocando, mobilizando e exigindo o melhor de nós, adultos.

O CAMINHO

*“Existem vários caminhos para se caminhar.
Mas hoje, do caminho da infância eu quero falar.
Caminho este que é percorrido como se o mundo fosse desbravar.*

Ah! E esse mundo vive a encantar.

*Encantamento encontrado, principalmente, dentro de uma criança.
Que cria e recria possibilidades infinitas com muita segurança.*

*Este caminho é único e só permite passar...
Pessoas com um olhar atento e um coração a pulsar.*

Pulso esse movido pela paixão.

*Que é contemplado na vida de uma criança com muita exatidão.
Fase de um protagonismo e vivências ímpares.
Produtora de cultura que consolida muitos pilares.”*

Autoria do coletivo dos
CEMEIs José Caldeira Cardoso e Prof.^a Osória Lopes José Andrade.



CEMEI José Caldeira/CEMEI Professora Osória Lopes J. de Andrade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO DOCUMENTO	16
2. OBSERVAÇÃO E ESCUTA	20
3. REGISTROS: CONSTRUINDO MEMÓRIA PEDAGÓGICA	36
4. PLANEJAMENTO: OS BEBÊS E AS CRIANÇAS EM FOCO	46
5. AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO: DIRIGINDO O OLHAR PARA OS PROCESSOS	62
6. RECOMENDAÇÕES	74
7. REFERÊNCIAS	75

INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil no município de Bebedouro, bem como em todo o país, tem sido marcada por avanços, conquistas e feitos que nas últimas décadas vêm sendo encaminhados para que o segmento de fato conquiste seu espaço na comunidade e busque garantir uma identidade ao profissional que atua junto às crianças de 0 a 5 anos.

Para isso, uma longa e bela trajetória foi e vem sendo construída e estruturada até o presente momento por todos que passaram e ainda estão atuando na educação, seja coordenando, supervisionando, gerindo, oportunizando vivências pedagógicas, servindo ou de qualquer outra forma lidando com a vida e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de Bebedouro, sempre com muito compromisso, seriedade, respeito e, acima de tudo, objetivando ofertar uma Educação Infantil de qualidade e que respeite as infâncias.

Importante destacar que no ano de 2015 houve uma corajosa iniciativa de um grupo composto pelo coletivo da Rede municipal de educação e, coordenado pelas até então responsáveis pedagógicas da SEMEB, Regiane de Almeida Paes e Juliana Roberta Bim, sob a gestão da então secretária de educação Ana Silvia Bergantini Miguel, a proposta era a elaboração de um documento curricular municipal para a Educação Infantil e que, por motivos técnicos e outros convênios posteriormente firmados, não foi publicado.

Partindo disso e buscando respeitar e valorizar o trabalho e a pesquisa que foi realizada, o breve histórico da Educação Infantil em Bebedouro, que será apresentado a seguir, baseia-se nas informações e dados levantados por esse coletivo e atualizados para situar o leitor até o presente momento histórico da Rede de Ensino.

Isso motivou a equipe do até então DEMEC (Departamento Municipal de Educação e Cultura "Renor Oliver"), a partir de dados levantados e um olhar sensível por parte dos envolvidos, a investir no processo de formação continuada dos docentes, aperfeiçoamento das práticas, melhoria nos ambientes de aprendizagem das unidades, entre outras ações que fortaleceram e nortearam a proposta da Educação Infantil no município e nos trouxe até aqui.

Acredita-se que a história da educação de crianças pequenas no município de Bebedouro tenha tido início no ano de 1922, com a fundação do Ginásio Luso-Brasileiro, pelo professor Dr. Augusto Pinto Vieira da Silva e turmas de jardim de infância.

A partir daí as conquistas foram acontecendo e em 1985 houve a reestruturação da Rede municipal de Ensino de educação pré-escolar no município de Bebedouro através do Decreto nº 1771, de 08 de outubro de 1985, com o objetivo de oferecer condições de registro das escolas junto ao Conselho Estadual de Educação.

Em relação aos aspectos pedagógicos, é importante marcar a prevalência da intenção de "preparar" para o ensino fundamental, assim como a Pré-escola foi concebida até há poucos anos, e cada unidade se organizava de acordo com as orientações estaduais vigentes e normativas.

Quanto às creches, reconhece-se a Casa da criança "Irmã Crucifixa" como a mais antiga da cidade, fundada em 1963 e, desde então, atendendo de forma filantrópica. Posteriormente, seguida pela primeira creche municipal, conhecida como Creche Hely Simões e que em 2009 se tornaria a até hoje nomeada "CEMEI Gicelda Baeninger".

Desde então, a necessidade de atendimento das crianças nos mais diversos bairros e setores da cidade fez com que várias outras unidades fossem sendo construídas e inauguradas.

Já em relação às EMEIs, somente a partir do ano de 2000 é que começaram a ser criadas unidades destinadas exclusivamente ao atendimento de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. E, a partir de 2001, em concordância com o Art. 89 da LDBEN de 1996, é que as creches deixaram de pertencer à Assistência Social e foram incorporadas ao Sistema Municipal de Ensino.

Contudo, as unidades ainda atendiam as crianças e bebês em caráter assistencialista e questões relacionadas ao mobiliário, espaço físico, relação adulto/criança, entre outras relacionadas aos direitos dos pequenos e dos adultos que trabalhavam nessas instituições, ainda permaneceram bem deficitários e as condições de atendimento comprometidas.

Isso motivou a equipe do até então DEMEC (Departamento Municipal

de Educação e Cultura), a partir de dados levantados e um olhar sensível por parte dos envolvidos, a investir no processo de formação continuada dos docentes, aperfeiçoamento das práticas, melhoria nos ambientes de aprendizagem das unidades, entre outras ações que fortaleceram e nortearam a proposta da Educação Infantil no município.

Daí em diante, alguns marcos importantes passaram a definir uma nova organização educacional e representaram o início da conquista de direitos aos profissionais que atuam junto às crianças. Sendo os principais deles:

- A primeira contratação de professores para atuar no segmento de 0 a 3 anos, em 2002;
- A redefinição do modelo educacional constante do Decreto Municipal nº 5.417, de 13 de novembro de 2003, as creches passaram a ser reformuladas com nova denominação de CEMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil);
- A conquista de férias coletivas e jornada de 30 horas para as profissionais da educação;
- Transição da 3ª etapa (crianças de 6 anos) para o Ensino Fundamental em consonância com a proposta da LDBEN/96 em 2006;
- Reorganização da proporção adulto/criança com a Lei Municipal nº 4.072/2009;
- Concurso público em 2008 e ingresso de professores em 2009;
- Reestruturação do Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério de Bebedouro (Lei Municipal 4.072 de 30 de dezembro de 2009);
- Transformação do DEMEC (Departamento Municipal de Educação e Cultura "Renor Oliver") em SEMEB (Secretaria Municipal de Educação "Renor Oliver"), em 2013, (Lei nº4634/2013 alterada pela Lei nº145/2022);
- Aprovação do Plano Municipal de Educação em 2015 (Lei Municipal nº 5000/2015);
- Revitalização dos espaços físicos das CEMEIs, EMEIs e EMEBs que atendem a educação infantil, 2014 até os dias atuais;
- Inauguração de CEMEIs para atender novos bairros;
- Implementação do PROFEB como oportunidade de aperfeiçoamento de práticas aos profissionais da Educação Infantil, de 2018 até os anos atuais;

- Aquisição da tecnologia Google For Education, modernização e aquisição dos equipamentos tecnológicos e internet de todas as unidades escolares, bem como a oferta de capacitação aos profissionais da educação, de 2020 até os dias atuais;
- Elaboração de estratégias para atendimento remoto das crianças em período da pandemia;
- Reestruturação da Jornada de Trabalho do Professor de Educação Infantil, em 2021 (Lei nº 5470/2021).

“Todo esse conjunto de ações possibilitou muitas conquistas no atendimento às crianças de zero a seis anos e um “novo olhar” sobre as ações envolvendo o binômio “cuidar e educar”” (trecho extraído do documento elaborado entre 2015 e 2018 e não publicado oficialmente).

Durante todo esse percurso histórico, a Rede municipal de Ensino foi construindo uma identidade marcada por muitas formações e vivências, como visitas a Creche da Carochinha (USP – Ribeirão) e outras unidades para ampliação do repertório de professores e gestores, bem como várias formações e capacitações com a Escola da Vila, Regina Shudo, Mario Sérgio Cortella, Merlyn Oliane, Nino Paixão, Paulo Fochi, Instituto Avisa Lá entre outros que contribuíram muito para o aperfeiçoamento das práticas e para que o brincar e as interações passassem a ser vistos como pontos de partida na rotina da escola das infâncias nas quais as crianças de Bebedouro são atendidas.

Ademais, o investimento em formações para os demais agentes de educação como merendeiras, pessoal do apoio, auxiliares docentes, estagiários, motoristas, monitores, oficiais, secretários e todos os demais envolvidos nesse processo sempre foi e sempre será uma das prioridades da Secretaria municipal, acreditando que todos que lidam diretamente com as crianças são responsáveis por seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Essencial mencionar ainda que outros inúmeros momentos de reflexão e estudo coletivos, simpósios, passeios culturais, troca de experiências e boas práticas entre as unidades e docentes, e, mais recentemente, o envolvimento

em programas de formação como o PROFEB, as formações da Escola da Vila, a aquisição do material SESI também para a Educação Infantil e o grande interesse na formação dos gestores através da parceria com a USP de Ribeirão Preto, entre outras iniciativas, mostra o interesse coletivo de que nossas crianças sejam cada vez melhor atendidas e, assim como os adultos, tenham cada vez mais seus direitos assegurados e respeitados. Atualmente a Rede municipal de Ensino de Bebedouro atende na Educação Infantil cerca 3500 crianças, dos bebês a partir dos 4 meses até os 5 anos e 11 meses, em período parcial e integral, em 15 CEMEIs, 4 EMEIs, 7 EMEBs e 2 unidades filantrópicas.

Neste sentido, a secretaria tem a plena convicção de que cuidar do professor, formá-lo sob uma perspectiva de aprendizagem significativa, investir na gestão democrática, na valorização de todos os profissionais da educação e, acima de tudo, contribuir para o resgate pelo sentido e paixão pelo trabalho com a educação é a principal estratégia para alcançar a excelência. E, é em busca delas que seguimos e torcemos para que os próximos gestores, assim como os anteriores, também sigam.

Gisele Cardoso e Karina Francisco Borges

Coordenadoras da Educação Infantil da Rede municipal de Bebedouro

1. CONCEPÇÕES ORIENTADORAS DO DOCUMENTO

As concepções que sustentam teórica e metodologicamente as propostas apresentadas neste documento encontram-se apresentadas a seguir. Importa atribuir fundamental atenção a elas, uma vez que sua transposição diariamente para as práticas educativas-pedagógicas é compromisso de todos/as os/as profissionais da Rede municipal de Ensino.

CRIANÇA: Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), crianças são sujeitos sociais, históricos e de direitos, sendo eles: brincar, explorar, conviver, participar, expressar e conhecer-se em espaços intencionais e pedagogicamente organizados. Tomando como base os estudos sociais da infância, sobretudo a Sociologia da Infância (SARMENTO e PINTO, 1997), crianças são sujeitos que constituem a sociedade, sendo inseridas em organizações familiares. São atores sociais que produzem culturas da infância nas interações que estabelecem com seus pares em determinado contexto social, histórico e cultural. Assim, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciam, as crianças constroem sua identidade pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Concordamos também com a perspectiva de Wallon à luz dos escritos de (GALVÃO, 1995), quanto a criança constituir-se como ser em desenvolvimento integral nos aspectos afetivo, moral, motor, cognitivo, social e linguístico. Nesse sentido, crianças são sujeitos potentes e em pleno desenvolvimento em todos os aspectos humanos: físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, cabendo, no âmbito da Educação Infantil, a oferta de oportunidades educativas e pedagógicas que promovam o seu desenvolvimento integral por meio de ações indissociáveis de cuidado e educação.

INFÂNCIA: Partimos dos estudos da Sociologia da Infância, a qual a infância é tomada como uma categoria social e estrutural de tipo geracional. A infância é um período cronológico da vida dos sujeitos, por sua vez habitada pelas crianças. Portanto, é uma condição social de ser criança, que a vive de diferentes formas. A experiência de viver a infância é marcada pela classe social, pelo gênero, raça e etnia, pelas crenças religiosas, culturais etc. Logo, há várias formas de ser criança e de viver a infância. Com isso, buscamos nos afastar de uma concepção de infância universal e romântica e consolidar, nas nossas práticas, a concepção de uma infância habitada por crianças reais, concretas e como um tempo em que os direitos fundamentais das crianças precisam ser garantidos. Esta concepção alargada de infância marca a vida das crianças de 0 a 10 anos de idade, o que implica reconhecer que o direito das crianças a viver uma infância cujos direitos sejam garantidos precisa ser considerada nas suas especificidades na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo a proteção, provisão, participação (UNICEF, 1989) e a brincadeira alguns dos direitos transversais e inalienáveis às duas etapas educativas.

EDUCAÇÃO INFANTIL: A Educação Infantil, desde a Constituição Federal de 1988, trata-se de um direito das crianças e de suas famílias e conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 é a primeira etapa da Educação Básica, assumindo a finalidade de promover "o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1996,). Ainda, segundo o Art. 5º das DCNEI (2009, p. 01):

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

Deste modo, a Educação Infantil assume a responsabilidade de, por meio de espaços organizados e práticas de qualidade, oportunizar o

desenvolvimento integral de bebês e crianças de zero a cinco anos e 11 meses, complementando a ação da família e comunidade. Nesta etapa, precisam ser assegurados os direitos de aprendizagens, tendo como eixos norteadores as brincadeiras e as interações. É também na Educação Infantil que se têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis. Nessa direção, segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), devemos cumprir alguns princípios para as propostas pedagógicas na Educação Infantil. São eles:

- **Éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
- **Políticos:** dos direitos à cidadania, do exercício e do respeito à ordem democrática;
- **Estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: Segundo Ostetto (2017), documentação pedagógica é a memória que sustenta a prática educativa, comunicando a identidade de uma instituição. É, segundo Barbosa, Mello e Faria (2018), uma ferramenta de ressignificação de práticas, pois, ao observar como suas propostas e a curiosidade das crianças promoveram as experiências que as afetaram e as instigaram, pode-se avaliar que outras relações o/a professor/a podem estabelecer com outras aprendizagens e outros objetos do conhecimento. Ainda, a documentação pedagógica cumpre um papel importante na comunicação do trabalho pedagógico para as famílias que, dessa forma, podem ser mais parceiras da jornada da criança durante a Educação Infantil.



CEMEI Professora Eliane de Vito Ferreira Penna

2. OBSERVAÇÃO E ESCUTA

"Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica."

Madalena Freire

Fazer vigília aponta para um movimento de estarmos disponíveis e dispostas/os ao encontro, a recebermos o que virá. Significa um olhar aberto, sensível, acolhedor e empático. Ser "iluminada" pelas crianças requer um exercício de sensibilizar o olhar, no sentido de afiná-lo mediante os modos comunicacionais das crianças. Para tanto, é necessário o esforço de nos aproximarmos dos pontos de vista dos bebês e crianças, legitimando e garantindo, na prática, a concepção de sujeito de direitos que brinca, imagina, narra, constrói e produz cultura, informada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Na Educação Infantil a observação das interações, brincadeiras, ações, diálogos, perguntas, hipóteses e manifestações dos bebês e crianças permite que o adulto se aproxime das formas as quais estes sujeitos históricos, de direitos e produtores de cultura, atribuem sentido e significado à cultura e ao conhecimento e se relacionam com ele. Contudo, no cotidiano educativo, é recorrente ouvirmos perguntas como: De que modo observo todos os bebês e crianças? Como escolho o que e quais bebês ou crianças devo observar? O que é mais importante na observação? Em quais momentos devo observar os bebês ou as crianças? O que faço com os dados gerados pela observação?

Ostetto (2017) nos ajuda a refletir sobre estas interrogações. A autora afirma que a documentação pedagógica na Educação Infantil nasce da observação, pois, para registrar o cotidiano vivido com o coletivo de bebês e crianças, é preciso observar as ações, propostas, relações não apenas entre eles – com seus pares –, mas também com a/o professora/or. Esta prática implica atenção às dinâmicas muito particulares de cada grupo, com um olhar

atento, sensível, ético e aberto com a intenção de aproximação aos bebês e crianças reais nas interações e brincadeiras estabelecidas em contexto.

Nessa direção, trazemos à tona as palavras de Madalena Freire (1996) ao afirmar que "a ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história". Escutar exige disponibilidade ao outro, num profundo movimento de respeito e alteridade às diferenças que são de ordem social, cultural, étnico-racial, de gênero e geracional. Mas não apenas do que o outro comunica oralmente, mas daquilo que é, sobretudo, quando nos referimos aos bebês e crianças, comunicado de forma não verbal.

A escuta acontece através da observação, atenção e sensibilidade da/o professora/or na relação com os bebês e crianças. É, portanto, uma atitude de acolhida do outro. Indispensável na Educação Infantil, a observação e escuta, são fundamentais na e para a documentação pedagógica, compreendida numa abordagem mais ampla, que não a reduz a um produto final, mas que é composta por narrativas e que conta histórias e processos, assumindo os bebês e crianças como protagonistas. Praticar essas defesas é um espinhoso desafio que enfrentamos no cotidiano educativo, pois nós, adultos, estamos habituados a falar mais do que ouvir, a chegar com respostas prontas aos bebês e crianças sem sequer ouvir suas perguntas, feitas através das suas cem linguagens (MALAGUZZI, 2016).

Nesse contexto, podemos indagar: Como nos colocamos atentas/os aos bebês e crianças e a tudo o que eles/as nos comunicam? O que é necessário para observar e escutar os bebês e crianças? Quais recursos pedagógicos temos à disposição para nos auxiliarem nessa prática diária?



CEMEI Professor Paulo Madeira

O ponto de partida para a observação e escuta é a inteireza e entrega dos adultos nessa relação. Portanto, é fundamental que o adulto esteja inteiro e disponível aos bebês e crianças, acolhendo-os nas suas dimensões humanas (corporal, emocional, cognitiva, psicológica) e nas especificidades que compõem sua infância: gênero, classe social, raça/etnia, tomando a concepção de criança a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Assim, consideramos que a observação e escuta são práticas indissociáveis que devem ocorrer diariamente e atravessar de forma transversal todas as atividades/proposições desenvolvidas na unidade educativa. Isso significa que a observação e a escuta precisam ocorrer em todos os momentos que compõem o cotidiano da Instituição de Educação Infantil, pois são educativos e pedagógicos de igual forma, sem hierarquia de importância. Essa defesa nos coloca algumas questões sobre como olhar e escutar os bebês e crianças no cotidiano educativo.

Com a palavra, a professora:

"A acolhida é um dos momentos mais importantes da rotina. Acolher é o ato de receber com carinho, atenção e empatia, a acolhida consiste não só no afeto como também na organização de todo ambiente em volta."

CEMEI Paulo Madeira

Com a palavra, a professora:

"Durante a rotina a criança é estimulada a superar desafios. De imediato, a criança pode não conseguir lavar suas mãos sozinhas antes de uma refeição, depois de um tempo, ela já consegue e quer fazer esse processo. Esse estímulo acontece com as crianças todos os dias, proporcionando a autonomia da criança. Escovar os dentes após as refeições, que acontece com grupos menores para melhor exploração desse momento, é uma proposta que precisa de planejamento e observações constantes."

CEMEI Paulo Madeira

Segundo Lima (2015), há três aspectos que se mostram importantes para a consolidação de um olhar e uma escuta verdadeiramente sensível mediante os bebês e crianças. São eles:

- 1) *olhar de perto*: um olhar interessado e atento do adulto, sobretudo quanto às interações e brincadeiras dos bebês ou crianças;
- 2) *estar-com*: pressupõe abandonarmos "algumas roupas" para então conhecermos e ampliarmos a compreensão acerca dos bebês e crianças, das suas vozes, dos seus espaços, das suas temporalidades, seus modos de ser e estar no mundo. Ou seja, praticar uma escuta e observação na relação com os bebês e crianças, aproximando-nos de suas formas comunicacionais, abaixando-nos a sua altura para melhor compreendê-los e acolher suas demandas e interesses;
- 3) *assumir a escrita como um elemento político*: trata-se do exercício de narrar, escrever e documentar a partir de um posicionamento ético e respeitoso mediante os bebês e crianças.



EMEB Alfredo Naime

Postos esses princípios, cabe perguntar: Por que a escuta e a observação compõem a ação docente e, portanto, precisam se constituir enquanto uma prática diária ao longo do ano? Seguem algumas respostas que nos ajudam a firmar nossa defesa:

- Para nos aproximarmos dos bebês e crianças reais nas interações e brincadeiras estabelecidas nas unidades educativas;
- Para refletirmos criticamente sobre a realidade, afastando-nos de um "olhar acostumado" a determinadas situações e ações no/do cotidiano;
- Para planejarmos a ação docente considerando as demandas dos bebês ou crianças;
- Pois se trata de uma estratégia constitutiva e inalienável da docência na Educação Infantil.

Vale lembrar que algumas de nossas habilidades para observação são instintivas, uma vez que nascemos com a predisposição de aprender a olhar o que nos cerca. Outras, contudo, precisam ser aperfeiçoadas com a prática. Segundo Riveira (2019), uma vez intencional, sistemática e frequente, a observação se converte em experiência formativa, onde se observa para poder agir e esta ação serve para formar professores/as que refletem sobre a própria prática e utilizam estas reflexões para replanejá-las, contribuindo

assim para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade. A prática da observação foi comparada por Loris Malaguzzi a uma operação de perfuração, a uma busca que, com persistência no mesmo ponto, busca desvelar a complexidade e as potências ocultas dos bebês ou crianças.

No sentido do aperfeiçoamento do olhar adulto, ainda que não haja um manual prescritivo para a observação, há pontos comuns que permeiam essa prática. São eles:

- A observação como prática sistemática, diária e intencional ocorrida em todos os **momentos** do cotidiano educativo (acolhida, propostas dirigidas, brincadeiras, cuidados pessoais etc.) e em todos os **espaços** da unidade (sala de referência, parque, *hall*, biblioteca etc.). Isso não significa que a/o professora/or observa e, posteriormente, registra todas as ações de todo o grupo de bebês ou crianças diariamente, mas que volta seu olhar para as ações, interações e brincadeiras ocorridas nos momentos que compõem o cotidiano educativo e em todos os seus espaços.
- A escuta exige olhar sensível dos adultos, o que implica em aprendermos a ver como cada bebê age individualmente e na relação com o coletivo, suas preferências, desgostos, inquietudes etc.
- A crença na potência dos bebês e crianças, em seus saberes e suas experiências. Ou seja, realizar uma observação atenta às potencialidades e singularidades dos bebês ou crianças.



CEMEI Professora Cacilda de Carvalho Caputo

Fica claro que a/o professora/or deve ter uma intenção pedagógica no/s momento/s da observação de um bebê, uma criança ou um grupo de crianças ou bebês em brincadeiras e interações, atividades/proposições. Mas isso não significa que ela/ele seja capaz de diariamente observar todos os bebês ou crianças em todos os momentos do cotidiano. Nesse sentido, destacamos que observar é:

[...] a organização consciente do olhar com o interesse de focar uma situação. Assim, em primeiro lugar, selecionamos e centralizamos nosso olhar, conscientes de que observamos só uma parte do todo, já que não é possível abranger tudo aquilo que acontece (RIEIRA, 2019, p. 92).

Nesse sentido, entendemos que é fundamental a focalização do olhar na ação docente. Segundo Freire (1998), esse movimento é necessário, uma vez que "olhar sem pauta se dispersa". Indicamos, assim, a necessidade de que a/o professora/or focalize o olhar a partir de estratégias próprias e pertinentes à sua realidade. À guisa de algumas sugestões para auxiliá-las/os nessas escolhas, sugerimos que a/o professora/or eleja para a observação diária um pequeno grupo de crianças/bebês, de modo que, ao final do mês,

tenha observado todas elas/eles ao menos uma vez. A quantidade de bebês ou crianças pode variar: a/o professora/or pode planejar observar dois ou mais bebês ou crianças diariamente. Pode entender que é mais condizente com sua intencionalidade observar um bebê ou criança por dia. Não importa o número de crianças ou bebês observados diariamente, desde que, ao longo de um mês, a/o professora/or tenha contemplado todo o grupo. Ou seja, desde que essa observação ocorra de forma sistemática e diária, a/o professora/or escolhe, de forma autônoma, a melhor forma de fazê-la.

Da compreensão desta necessidade, o coletivo da Rede de Bebedouro elaborou, de forma atenta e respeitosa à realidade da Educação Infantil do município, o instrumento de observação nomeado **caderno de observação** com a finalidade de focalizar o olhar da ação docente, transpondo as defesas do coletivo da Rede, por sua vez ancorados em preceitos teóricos e em documentos nacionais vigentes para a área.

O caderno de observação, enquanto instrumento pedagógico, deve integrar as funções e responsabilidades relativas à ação docente. Ele é completamente aberto e flexível quanto à sua escrita, garantindo a autoria docente. Vale ressaltar que a linguagem utilizada para a escrita no caderno de observação não precisa ser rebuscada, permeada por palavras sofisticadas, mas honesta, clara, coesa, cuidadosa e ética. O caderno de observação não se caracteriza como um *checklist* da prática ou controle da gestão, mas como um instrumento pedagógico autoral que subsidia a ação docente que, no diálogo com a gestão, qualifica a educação ofertada aos bebês e crianças da Rede municipal de Ensino de Bebedouro. Isso significa demarcar a necessidade do uso deste instrumento pelas/os profissionais, de forma constante e sistemática, flexibilizando o número de bebês ou crianças observados/as por dia e a organização/divisão entre as profissionais da mesma turma para sua feitura.

O caderno de observação pode ser escrito a partir dos três itens a seguir:

1. MOMENTOS DO DIA/ROTINA¹: "Bússola da observação", uma vez que são nos momentos de acolhida, refeições, roda de conversa, propostas dirigidas, brincadeiras no parque ou áreas externas, sono/descanso, alimentação, momentos de cuidados pessoais e despedida que bebês e crianças, nas interações e brincadeiras, aprendem e se desenvolvem integralmente. Neste item, apresentamos algumas perguntas orientadoras que afinam ainda mais o foco de observação das/os professoras/es, não se tratando de uma listagem a ser completada diariamente. São perguntas que nem sempre serão respondidas em um dia. Outras perguntas ainda surgirão a partir da relação com os bebês e crianças. Portanto, apresentamos algumas perguntas para cada momento do dia como inspiração para a observação e não como engessamento ou padronização do olhar docente.

- **Acolhimento:** O bebê ou criança se despede de seus familiares com tranquilidade? Interage com os colegas e os brinquedos ali propostos? Com o que mais gosta de brincar? Demonstra preferência por algum par ou objeto? Como a criança ou bebê se expressa ao se despedir de seus familiares?
- **Refeição:** O bebê ou criança se alimenta sozinho/a ou precisa de auxílio? Como se relaciona com os adultos e com seus pares no momento das refeições? Como reage frente às suas conquistas e como manifesta suas frustrações?
- **Momento de roda:** O bebê ou criança consegue se expressar? Consegue ouvir seu par? O bebê ou criança é escutado/a pelo coletivo? Demonstra estar atento à história ou outra proposta e buscar com ela interagir? Quais saberes e conhecimentos prévios manifesta na roda? Como reage frente às suas conquistas e como manifesta suas frustrações?

¹ Consideramos **rotina** com base nos estudos de Barbosa (2000), que a assume como uma categoria pedagógica que os/as profissionais que atuam na Educação Infantil estruturaram para desenvolver o trabalho cotidiano junto aos bebês ou crianças. A rotina é um produto cultural criado, produzido e reproduzido no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade

- **Proposição dirigida:** Quais saberes e conhecimentos prévios dos bebês ou crianças? Como manifestam seus saberes? Através de quais linguagens se comunicaram?
- **Brincadeiras nos espaços externos:** Como o bebê ou criança se expressa corporalmente? Como se relaciona com os elementos naturais como barro, grama, areia, água? Demonstra interesse sobre esses elementos? Quais seus pares de brincadeira? Como a criança reage frente às suas conquistas e como manifesta suas frustrações?
- **Sono/descanso:** O bebê ou criança demonstra cansaço? Caso durma, esse sono é ininterrupto? Por quanto tempo dorme ou descansa? Gosta de ter a professora ao lado ou prefere estar sozinha? Como reage frente às suas conquistas e como manifesta suas frustrações?
- **Higiene pessoal:** O bebê ou criança expressa suas necessidades? Pede para ir ao banheiro? Como reage frente às suas conquistas e como manifesta suas frustrações?
- **Despedida:** Como o bebê ou criança se expressa nos momentos de interação com seus pares e com os adultos? Utiliza do jogo simbólico em suas brincadeiras? Demonstra interesse em permanecer na unidade educativa ou vontade de retornar à casa?

2. HIPÓTESES E PERGUNTAS DOS/DAS BEBÊS/CRIANÇAS: Trata-se do registro das hipóteses e/ou perguntas apresentadas pelos bebês ou crianças a partir do proposto pela/o professora/or nas diversas situações do cotidiano educativo.



Mas, o que são hipóteses?

“Em geral, um enunciado (ou conjunto de enunciados) que só pode ser comprovado, examinado e verificado indiretamente, através das suas

consequências. [...] “Uma H. pode ser verdadeira, mas sua verdade só pode resultar da verificação de suas consequências” (ABBAGNANO, 2007, p. 500). Assim, na interação com os bebês ou crianças, a/o professora/or consegue identificar quais hipóteses levantadas pelos bebês ou crianças sobre os fenômenos físicos, geográficos, históricos, sociais, culturais, sobre a diversidade, sobre as emoções, sensações, sentimentos etc. e, a partir delas, ampliar seus conhecimentos.

Neste item do caderno de observação, as/os profissionais terão a oportunidade de registrar quais hipóteses são apresentadas inicialmente pelos bebês ou crianças, quais suas perguntas a partir das proposições feitas pelas professoras etc.

3. REFLEXÕES DAS/DOS PROFESSORAS/ES: Trata-se de um espaço para que a/o professora/or apresente suas reflexões desencadeadas a partir das observações. Reflexões em torno do desenvolvimento e das aprendizagens do bebê ou criança. Perguntas relativas a: “*O que eu posso fazer na minha ação docente para potencializar o desenvolvimento e as aprendizagens deste bebê ou criança? E do coletivo?*”; “*Garanti aos bebês e crianças seus direitos?*”. Reflexões em torno de possíveis dificuldades no desenvolvimento do planejamento.

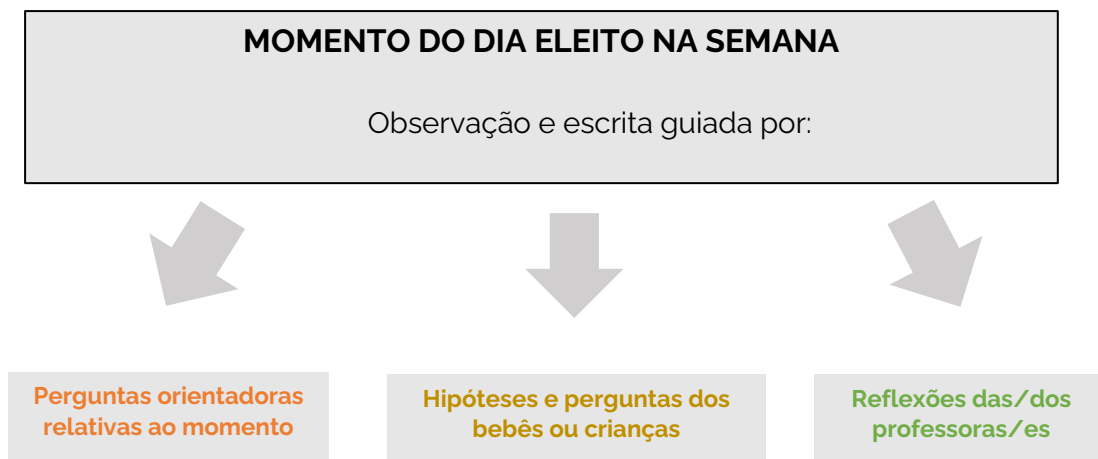
Considerando o dinamismo das ações na Educação Infantil e as condições objetivas para a escrita do caderno de observação, cada professora/or pode eleger a melhor situação para fazê-lo, desde que haja o compromisso com a sua feitura. Na prática, o caderno de observação pode ser escrito durante o momento de Educação Física, em situações em que os bebês ou crianças brincam e interagem com seus pares, em alguma dinâmica de roda coletiva, em alguma brecha do cotidiano ou outro momento da jornada do/a professor/a, dentro ou fora da unidade educativa.

É interessante que o caderno de observação contenha falas literais das crianças, no sentido de qualificá-lo ainda mais. E vale ressaltar que a intenção não é secundarizar as interações entre adultos e bebês ou crianças em detrimento da escrita do caderno, tampouco privilegiar anotações ao invés

de estar com eles/as, mas assumir o caderno de observação enquanto um instrumento pedagógico que, uma vez incorporado na ação docente, caminha na direção da garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças.

Sem perder a defesa por uma documentação pedagógica como parte da ação docente e considerando a realidade da Rede municipal de Ensino de Bebedouro, para a escrita do caderno de observação, apresenta-se a proposta de eleição de focos de observação que se referem aos momentos do dia (rotina). Na prática, a/o professora/or pode eleger um momento do dia para realizar a observação e registros de um conjunto de bebês ou crianças durante toda a semana. Por exemplo, durante a primeira semana do mês de abril, o/a docente planejou como foco de observação o momento da acolhida. Portanto, irá observar e registrar o grupo de bebês ou crianças (o número fica a critério da/o docente), de modo que, ao final da semana, tenha documentação robusta e qualificada de vivências e experiências de um significativo número de bebês ou crianças no momento eleito. Na próxima semana, muda o foco de observação para outro momento do dia, e assim, sucessivamente. Desse modo, ao final de um mês, terá observado e registrado em média quatro momentos do dia, e nele estarão presentes um número expressivo de crianças ou bebês.

Sobre a escrita, indicamos que as **perguntas orientadoras para a observação** de cada momento que devem ser feitas pelas/os professoras/es, bem como a escrita das **perguntas e hipóteses dos bebês** e as **reflexões das/dos** professoras/res serão o guia da observação e dos registros escritos das/dos professoras/res. Assim, buscamos garantir que, ao longo de um período, haja a produção de registros de todos os bebês e crianças nos variados momentos do cotidiano.



Importa ressaltar que é imprescindível garantir ao longo de cada semana, um expressivo número de bebês ou crianças contempladas no caderno de observação, elaborado, por sua vez, a partir da eleição do momento do dia. Ou seja, que não se perca a individualidade e as particularidades de cada bebê ou criança e, tampouco que algum bebê ou criança esteja presente com maior ou menor frequência na observação e nos registros.

Na esteira do conceito de docência compartilhada (DUARTE, 2011; SCHMITT, 2014; GONÇALVES, 2014), também importa demarcar que o caderno de observação, cujo eixo estruturante são os momentos do dia, no caso de docentes que atuam na mesma sala em turnos distintos, precisa ser compartilhado entre os pares. As/os profissionais têm autonomia para definir a organização/divisão mais condizente com suas condições de trabalho, e os exemplos abaixo visam apresentar possibilidades para a organização/divisão da escrita dos registros entre as/os profissionais.

Possibilidades para a organização/divisão da escrita do caderno de observação:



Quatro profissionais em sala em período de atendimento integral aos bebês

(Turmas de berçário)

- ✓ No caso de turmas que contam com duas/dois profissionais em sala em cada período de atendimento aos bebês, ou seja, duas/dois profissionais no período matutino e duas/dois no período vespertino, a divisão pode ser feita entre a dupla de cada período a partir de focos de observação que se referem aos momentos do dia.

Por exemplo, durante uma semana, a *professora 1* pode eleger observar e registrar o momento da acolhida, a *professora 2* observar e registrar o momento do sono/descanso, a *professora 3* observar e registrar o momento das refeições, e a *professora 4* observar e registrar a/s proposta/s dirigida/s. Na semana seguinte, cada professora elege outro momento para observar e registrar o maior número de bebês possível, considerando sua realidade e condições objetivas de trabalho e a qualidade dos registros, uma vez que se tratam de registros descritivos e não de um *checklist*. É imprescindível a troca de informações e o compartilhamento dos registros entre as/os profissionais envolvidas/os.



Duas/dois profissionais em sala por período de atendimento parcial aos bebês

(Turmas de berçário)

- ✓ No caso de turmas que contam com duas/dois profissionais em sala em período de atendimento parcial, a divisão pode ser feita entre a dupla de cada período a partir de focos de observação que se referem aos momentos do dia. Por exemplo, durante uma semana, a *professora 1* pode eleger observar e registrar o momento da acolhida, a *professora 2* pode observar e registrar o momento do sono/descanso. Na próxima

semana, muda-se os focos de observação eleitos por cada docente. Na semana seguinte, cada professora elege outro momento para observar e registrar o maior número de bebês possível, considerando sua realidade e condições objetivas de trabalho e a qualidade dos registros, uma vez que se tratam de registros descritivos e não de um *checklist*.



Um/a profissional em sala (Turmas de maternal e etapas)

- ✓ No caso de turmas que contam com apenas um/a professor/a em atendimento à turma, para a escrita do caderno de observação, a/o docente, segue a mesma lógica de eleição de focos de observação que se referem aos momentos do dia. A/o professora/or pode se organizar da seguinte forma: durante uma semana, pode eleger observar e registrar o momento da acolhida. Na próxima semana, o momento será a brincadeira na área externa, e assim, sucessivamente, de modo que, ao final de cada mês, terá produzido registros escritos contemplando o máximo de crianças possível, considerando sua realidade e condições objetivas de trabalho e a qualidade dos registros, uma vez que se tratam de registros descritivos e não de um *checklist*.

Independentemente da organização eleita pelos/as profissionais, é fundamental o planejamento prévio, cuidadoso e coletivo para sua elaboração. Importa também que, **ao final de um semestre, todos os bebês ou crianças tenham sido contemplados/as nos registros escritos em todos os momentos do dia**. Outras estratégias podem – e certamente surgirão – a partir da realidade de cada unidade educativa e/ou dos pares docentes, que encontrarão a forma mais condizente de escrita do caderno de observação a partir das especificidades do seu contexto.

Para fortalecer a defesa por uma observação e por registros que valorizem a individualidade de cada bebê ou criança matriculado/a na Rede

municipal de Bebedouro, reiteremos alguns **compromissos** importantes, tais como:

- ✓ Com a construção do máximo de registros possíveis ao longo do semestre, uma vez que eles são a memória do percurso, permitem a autorreflexão docente, encaminham o planejamento e fornecem subsídios para a avaliação;
- ✓ Compartilhamento do caderno de observação mensalmente ao/a coordenador/a para que possa ser debatido e apreciado durante a ATPE.

Uma vez que a/o professora/or utiliza o caderno de observação de forma sistemática e constante, o processo vai se tornando parte de sua ação docente, seus registros emergem, materializam-se, tornam-se presença. Assim, transformam a observação e a escuta em registros, por sua vez produzidos através de múltiplas possibilidades – escrita, fotográfica e/ou fílmica –, como veremos a seguir.



Cemei Professora Gicelda Baenninger

3. REGISTROS: CONSTRUINDO MEMÓRIA PEDAGÓGICA

Os registros na Educação Infantil implicam deixar um documento material do que é observado na relação com os bebês ou crianças, gerando a transformação do olhar em um documento escrito, em fotografias e/ou vídeos. Ou seja, do processo permanente de observação e escuta dos bebês e crianças que ocorre em todos os momentos do cotidiano e não apenas naquelas “atividades dirigidas”, “atividades pedagógicas” ou “trabalhinhos”, nascem os registros escritos, fotográficos e/ou filmicos. A partir deles, as/os professoras/es têm subsídios/indicativos para o planejamento da ação docente, pois:

[...] a documentação alimenta o planejamento: quanto mais aprendemos sobre as crianças, seus interesses, suas perguntas, seus conhecimentos e sobre as formas de expressão que utilizam, mais elementos teremos para um planejamento significativo, que as ajude a avançar em suas hipóteses, para potencializar o desenvolvimento de suas linguagens e apoiar e intensificar suas buscas e suas formas de pensar e fazer (OSTETTO, 2017, p. 29).

Portanto, observar, registrar e planejar caminham lado a lado, alimentando-se mutuamente e permitindo a reflexão constante sobre a prática. Dito isto, podemos compreender que os dados gerados pela observação, expressos/materializados nos registros, alimentam e fornecem indicativos para o planejamento da ação docente e para a avaliação enquanto acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês e crianças. Portanto, para planejarmos e, futuramente, avaliarmos, é necessário que tomemos a observação como um processo contínuo, pois demanda que se conheça individualmente cada bebê e criança em sua construção da jornada de aprendizagem.

Com a palavra, a professora:

“Planejar, observar, registrar, avaliar, planejar... é um ciclo que se constrói de forma ininterrupta.”

CEMEI Paulo Madeira

Ao nos colocarmos disponíveis para escutar os bebês e crianças e nos atermos a uma observação sensível, cuidadosa e com intencionalidade pedagógica, temos condições de produzir registros, interpretá-los de forma reflexiva sobre a prática, o que favorece/permite o planejamento da ação docente e a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês ou crianças, na perspectiva do **acompanhamento do processo**. Sobre os registros na Educação Infantil, Ostetto (2017) apresenta pontos fundamentais, reunidos nos seguintes enunciados:

- 1) Instrumento de autorreflexão da/o professora/or e não instrumento de controle da gestão da unidade educativa;
- 2) Documento que revela as relações estabelecidas entre os pares de bebês e crianças, no qual é possível percebê-los/as em suas particularidades e no coletivo;
- 3) Há diversas possibilidades de registrar, desde que respeitados os princípios éticos e estéticos no sentido de produzir registros de boa qualidade.

Por registros de qualidade, entendemos aqueles que não necessariamente capturem grande número de informações, mas que narrem, descrevam, contem sobre vivências cotidianas, que façam sentido para o planejamento da ação docente, tragam pistas para ele e indiquem questões fundamentais sobre as aprendizagens e o desenvolvimento dos bebês e crianças. Para tanto, é imprescindível a prática diária do registro, pois as sutilezas que compõem o cotidiano na Educação Infantil são essenciais e valiosas para planejar a e refletir sobre a ação docente, e não podemos confiar em nossa memória. Ou seja, escrever o que determinado bebê ou criança disse ou fez em dado momento, lugar, situação é fundamental para compreender as particularidades dele/a e sua relação com o coletivo. Se deixamos de registrar esses eventos no dia em que ocorrem, possivelmente perderemos a potência das narrativas, ações, gestos dos bebês e crianças que tanto nos dão pistas para planejar as próximas ações junto a eles/as.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 39) destaca esta questão no seguinte trecho:

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". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças.

Sabendo disso, há estratégias de produção de registros que são interessantes e nos ajudam a enfrentar alguns dilemas sobre a temática. É interessante que as/os professoras/es tenham um bloco de anotações ou caderno pequeno junto consigo e que nele tomem nota de situações do cotidiano, produzindo registros escritos (seja por tópicos ou narrativas mais descritivas e densas) nesses instrumentos particulares. Que possam também, no dia a dia, lançar mão de ferramentas tecnológicas, como o *smartphone*, para gravar cenas do cotidiano em áudios, vídeos e fotografias, pois elas são formas de registros importantes e valiosas.

Após um número significativo de registros (escritos descritivos, fotográficos ou filmicos), é o momento de revisitar estas produções e refletir sobre elas. Por exemplo, as gravações em vídeo podem ser revistas e olhadas a partir de cenas, os registros escritos descritivos são lidos e reorganizados e as fotografias são selecionadas criando uma sequência de imagens que contam histórias, podendo se transformar em uma mini-história.



Saiba mais: Para ampliar o olhar sobre as fotografias e vídeos como formas de documentação pedagógica, sugerimos a apreciação do material "Documentação pedagógica: textos complementares – caderno 3", produzido pelo Ministério da Educação em parceria com a UNESCO. Este caderno reúne textos complementares em forma de guias para auxiliar as profissionais da área nos temas técnicos relativos à fotografia e produção de vídeos como possibilidades de documentação pedagógica. Link de acesso: https://28bfd46c-ca5a-4ecb-bfbb-b6654ec0233c.filesusr.com/ugd/d6771e_89d5a94ac14345589bf8ec4341ee1396.pdf

Sobre mini-histórias na Educação Infantil, sugerimos a leitura do texto "Mini-histórias: uma comunicação que torna visível a vida cotidiana na creche e aproxima família e escola" que conta a experiência de pesquisa desenvolvida em uma instituição de Educação Infantil pública, disponível no link: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/EMEI_Joaninha_Mini%20Historias.pdf

Registros escritos descritivos

"Mediados pelo registro, deixamos nossa marca no mundo."
Madalena Freire.

O registro escrito é uma forma de imprimirmos nossa marca no mundo, revelando nossa autoria. Vygotsky (1989) valoriza a linguagem escrita assumindo-a como mais reflexiva que a linguagem oral, uma vez que a escrita, representando nossa fala, exige uma "reorganização" do pensamento, uma reflexão mais elaborada sobre os eventos e uma conexão entre o que defendemos de forma oral. Ainda, por meio da escrita, podemos nos distanciar de nosso próprio pensamento e refletir sobre as ideias escritas, reinterpretando-as, ressignificando nossas ações de modo a visualizar novas possibilidades de ação junto aos bebês e crianças.

Contudo, quando se trata de registrar por escrito aquilo que afeta as práticas e relações pedagógicas no cotidiano educativo, torna-se humana e pedagogicamente impossível construirmos registros descritivos de todas as crianças ou bebês diariamente, pois a Educação Infantil é permeada por relações muito dinâmicas protagonizadas por muitos sujeitos. Portanto, indicamos que a/o professora/or planeje observar de forma mais pontual um pequeno grupo de bebês ou crianças por dia utilizando, para tanto, o caderno de observação.

Conforme Ostetto (2017), a escrita é um lugar de autoria, que não deve ser confundida com ausência de interlocução com os demais profissionais da unidade educativa. Ou seja, os registros escritos, por sua própria natureza, exigem uma interlocução no sentido de ajudar a/o professora/or a planejar e refletir sobre a sua ação docente e subsidiar o processo de avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento dos bebês ou crianças. Portanto, produzir registros escritos utilizando o caderno de observação não se trata apenas de narrar os acontecimentos, mas de tentar compreender o passado e projetar o futuro.

Importa demarcar que os registros escritos descritivos, produzidos a partir do caderno de observação, fornecem subsídios para o planejamento da ação docente e para a avaliação das aprendizagens e do desenvolvimento

integral dos bebês e crianças, uma vez que apresentam memórias e apontam caminhos. Trata-se de atribuir significado às observações. Mas, para que isso ocorra, é necessário considerar os registros escritos descritivos enquanto ferramenta pedagógica indispensável para a ação docente, como algo que, de fato a constitui, ao invés de compreendê-lo como um documento burocrático, regulatório que ultrapassa a função docente. No caso da gestão da unidade educativa, a leitura e devolutiva desses registros descritivos é fundamental para, junto às/aos professoras/es, haja uma apreciação e reflexão sobre possibilidades e encaminhamentos para a prática pedagógica, com vistas a qualificá-la constantemente.

O papel da coordenação pedagógica na apreciação e devolutiva dos registros escritos descritivos

Com a palavra, a coordenadora:

“Para que o trabalho pedagógico aconteça de forma significativa e comprometida, faz-se necessário um processo formativo contínuo, onde o professor reflete e questiona sua prática pedagógica. Para isso, o acompanhamento do registro descritivo das atividades propostas pelo/a professor/a, mesmo sendo um exercício por vezes individual, tende a ser uma ferramenta fundamental de crescimento profissional, levando em consideração que o mesmo possibilita uma reflexão sobre a ação feita. Logo, o registro é um elemento fundamental da autoformação docente, podendo ser uma ferramenta da qual nós, professoras/es, requalifiquemos nosso olhar e nossas práticas cotidianas, visto que força a (re)pensar e refletir sobre as nossas próprias ações, um projeto feito ou uma situação vivida. Assim como contribui para recuperar a memória da experiência vivida e/ou qualificar a reflexão posterior”.

EMEI Mathilde Rebelato Piffer

Todo registro escrito merece uma apreciação, interlocução e devolutiva. O sentido da partilha, troca e reflexão sobre encaminhamentos para a ação docente se perde quando um registro escrito não tem interlocução com a gestão da unidade educativa. Deste modo, o papel das/os coordenadoras/es é fundamental para orientar, acompanhar e auxiliar o processo da elaboração dos registros. A/o coordenadora/or é a/o profissional que dialoga com os demais profissionais da unidade educativa, no sentido de fortalecer o acompanhamento do processo de elaboração dos registros das/os professoras/es.

Com a palavra, a coordenadora:

"Ao deparar-me com um turbilhão de informações de um novo mundo, onde além da responsabilidade de educar agora tinha uma ainda maior de formar. Propus-me a olhar para o professor e enxergar nele as potencialidades enaltecendo aquilo que eu, enquanto professora, gostaria que fosse observado em minhas práticas. A ideia da devolutiva ao professor traz muito mais vigor ao meu trabalho enquanto coordenadora e enriquece as práticas docentes, pois, ao observar as práticas de sala ou documentos como planejamento semanal ou mensal, conseguimos argumentar e trazer práticas para enriquecer o trabalho dos professores. Um fato acontecido comigo chamou-me muito a atenção quando em uma proposta do professor ele havia pensado em fazer simplesmente um bolo formigueiro utilizando apenas a culinária como expectativa, e como devolutiva sugeri que fizesse uma pesquisa junto com as crianças do formigueiro, da vida das formigas. Isso aproximou-me muito mais da professora que deliciosamente acolheu a ideia e junto com os pequenos realizou uma vivência maravilhosa. A devolutiva para mim é parte fundamental de um trabalho bem-feito, mesmo que apenas para incentivar quando não se faz necessário intervir."

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (Paulo Freire).

CEMEI Professora Patrícia Barrichello Lança.

Esses momentos são entendidos a partir de sua natureza formativa, marcados por trocas, partilhas e debates sobre possibilidades de encaminhamento da ação docente. Assim, é necessário que haja sistematicidade e periodicidade de encontros.

Diante das condições objetivas de trabalho das/dos profissionais, importa demarcar as possibilidades as quais essas devolutivas ocorrerão. Desse modo, garantimos a autonomia das unidades educativas quanto ao momento o qual a devolutiva e apreciação ocorrerão, sem perder a necessidade de sistematicidade e periodicidade dos momentos de encontro para a apreciação e devolutiva por parte da/do coordenadora/or acerca dos registros das/dos professoras/es.

Assim, a/o coordenadora/or definirá, junto aos/às professores/as de sua unidade educativa, os momentos de partilha e sistematicidade da apreciação e devolutiva dos registros escritos materializados no caderno de observação. Indicamos que a Aula de Trabalho Pedagógico na Escola (ATPE) das/dos coordenadoras/es seja utilizada para a realização desses encontros, cujo objetivo é apreciar e refletir junto às/aos professoras/es sobre sua ação docente, trabalhando em possibilidades, construindo estratégias de forma

participativa e democrática. A devolutiva dada pelas/os coordenadoras/es caminha nessa direção, a qual é contrária a toda e qualquer perspectiva que assume esses momentos enquanto corretivos da ação docente, punitivos de práticas, onde os objetivos são apontar erros e corrigir a prática.

Nesses encontros entre coordenadora/or e professora/or, faz-se importante demarcar seu **caráter formativo**, visto que ocorrem trocas de experiências entre as/os envolvidas/os e não julgamentos sobre as práticas ou punições às/aos professoras/es. Assim, a responsabilidade da/do coordenadora/or é contribuir para qualificar a ação docente e não estabelecer qualquer juízo de valor sobre ela. Vale lembrar que, na esteira de sua natureza formativa, nesses momentos a/o coordenadora/or pode identificar a necessidade do estudo de temáticas específicas, podendo assim encaminhar/sugerir determinadas leituras às/aos professoras/es. Pode-se dizer que a apreciação e devolutiva por parte da/do coordenadora/or acerca dos registros produzidos pelas/os professoras/es, garante uma formação permanente para a equipe docente e gestora.

Quanto à entrega do caderno de observação pelas/os professoras/es à/ao coordenadora/or, consideramos importante estabelecer e consolidar uma escala condizente com a ATPE das/dos profissionais das unidades educativas, para que não haja sobrecarga de demandas para nenhuma parte e para garantir a periodicidade da apreciação e devolutiva dos registros escritos. Vale também marcar a importância de ocorrer, dentro de uma organização própria de cada unidade educativa, ao menos um encontro por mês entre cada professora/or e a/o coordenadora/or para a apreciação, debate e devolutiva do caderno de observação.

Registros fotográficos

"Para comunicar de modo significativo, as imagens requerem, sobretudo, olhares sensíveis às situações, olhares capazes de captar a substância profunda dos acontecimentos."

Vea Vecchi.

Na Educação Infantil, os registros fotográficos são primorosas memórias de relações, encontros, acontecimentos, práticas e situações. Portanto, fazem parte da prática comum e cotidiana das/dos professoras/es. Sobre eles, chamamos a atenção para a importância que retratem os gestos, as expressões dos bebês e crianças nas imagens, como afirma Malaguzzi (2001). Os registros fotográficos precisam retratar a realidade vivida pelos bebês e crianças, revelando suas relações, aprendizagens, vivências e experimentações. Logo, evitamos fotos posadas ou criação de uma situação artificial para produzir fotografias. Vale destacar que os registros fotográficos, quando postos em diálogo com os registros escritos descritivos, qualificam sobremaneira a documentação pedagógica.



EMEI Mathilde Rebelato Piffer

Além dos adultos, as crianças podem ser convidadas a registrar fotograficamente suas vivências, os espaços e situações, a depender do objetivo da/do professora/or. A fotografia de autoria das crianças é uma forma de compreender sua representação acerca da unidade educativa e de seu entorno.



CEMEI Professora Mara Marques

Registros filmicos

"Se queremos nos aprofundar com máximo detalhamento e continuidade, sem dúvida, o registro videográfico é uma das técnicas mais adequadas."
Riveira, 2019.

A filmagem permite à/ao professora/or compreender a sequência de ações e seu encadeamento, bem como refletir sobre as mudanças que os bebês ou crianças vão realizando em suas interações e brincadeiras. Os registros filmicos permitem à/ao professora/or perceber como ocorrem as interações, uma vez que as documenta com maior precisão. Assim, a filmagem se constitui como um recurso interessante para compor os registros feitos pelas/os professoras/es. Além dos adultos, as crianças podem ser convidadas a registrar por vídeos suas vivências, os espaços e situações, a depender do objetivo da/do professora/or.

As filmagens podem também se transformar em produções mais elaboradas feitas pelas/os professoras/es, quando, por exemplo, tornam-se pequenos documentários ou curtas-metragens que retratem determinadas trajetórias, projetos ou situações que podem ser exibidos às famílias em eventos previamente planejados, aos bebês e crianças para que eles

visualizem sua trajetória, e/ou às demais profissionais da unidade educativa. Eventos como saraus, festival de curtas, mostras pedagógicas são algumas ideias para inspirar o coletivo das unidades educativas a dar visibilidade ao seu trabalho.

4. PLANEJAMENTO: OS BEBÊS E AS CRIANÇAS EM FOCO

"Gatinho de Cheshire", começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso. "Vamos, parece ter gostado até agora", pensou Alice, e continuou: "Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?"

"Isso depende bastante de onde você quer chegar", disse o Gato. "O lugar não importa muito...", disse Alice.

"Então não importa o caminho que você vai tomar", disse o Gato.
Lewis Carroll.

Tratar sobre planejamento é projetar caminhos a partir de uma intencionalidade. No caso da Educação Infantil, a partir de uma **intencionalidade pedagógica** que reconheça o lugar no qual o adulto está com os bebês e crianças, onde ele gostaria de chegar e como fazer para tanto, ou seja, qual caminho seguir. Esse caminho será orientado por algumas questões que, longe de encerrarem a complexidade da temática, podem orientar a compreensão sobre planejamento na Educação Infantil. São elas: *O que planejar? Como planejar? Para quem planejar?*



CEMEI Bernardina Ferreira de Andrade

O planejamento na Educação Infantil é uma ação complexa, cujas perguntas a ele afetadas não possuem respostas simples ou definitivas. Para Ostetto (2000, p. 177), "planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de referências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças". Planejamos a partir da memória produzida através de uma observação e escuta atenta aos bebês e crianças, por sua vez, sistematizada em registros. Planejamos para expor nossa intencionalidade pedagógica de modo a oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento integral aos bebês e crianças. Planejamos para os bebês e crianças, que são o centro do planejamento da ação docente, conforme defendem as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, segundo Ritcher e Barbosa (2010, p. 91):

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências lúdicas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados escolares individualizados.

Para garantir essa Pedagogia sustentada nas relações, o bebê ou a criança precisa ser reconhecido/a como o centro, o foco do planejamento curricular. Isso significa que a/o professora/or planeja para acolher e atender suas necessidades, interesses e demandas de modo a oferecer a eles/as possibilidades qualificadas para aprenderem, conhecerem repertórios variados e se desenvolverem de forma integral através dos eixos das práticas: brincadeiras e interações (BRASIL, 2009). Assim, é *para* e *com* elas que o planejamento ganha sentido, significado e se materializa nas ações.



EMEI Margarida Marques Domingos

Sobre as complexidades do planejamento, Ostetto (2000, p. 190) alerta que “não adianta ter um planejamento bem planejado, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos [...]” (OSTETTO, 2000, p. 190). Portanto, um planejamento “bem planejado” é aquele que a/o professora/o está em relação com os bebês e crianças, de modo que os conhecimentos produzidos humanamente são explorados, aprendidos e apreendidos de forma sensível, paciente e cuidadosa, valorizando os saberes que os bebês e crianças trazem consigo, respeitando as diferenças e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, de classe social, marcadores sociais da infância. Um planejamento que considere, respeite e valorize esses aspectos é a defesa do coletivo da Rede municipal de Bebedouro.

Assim, defendemos um planejamento que garanta os direitos fundamentais dos bebês e crianças, postos, de longa data, por documentos e políticas públicas nacionais (BRASIL, 2009) e, mais recentemente, reunidos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a qual apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que precisam ser garantidos aos bebês e crianças. São eles: **brincar, conviver, explorar, expressar, conhecer-se e participar**. O planejamento deve, portanto, no âmbito de sua concepção e no seu desenvolvimento, garantir intencional e diariamente a todos os bebês ou crianças tais direitos.



Saiba mais: Conheça o documento "Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009): <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>

Em uma concepção mais abrangente, o planejamento na Educação Infantil deve considerar que nas instituições de Educação Infantil é necessário que se cumpra plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

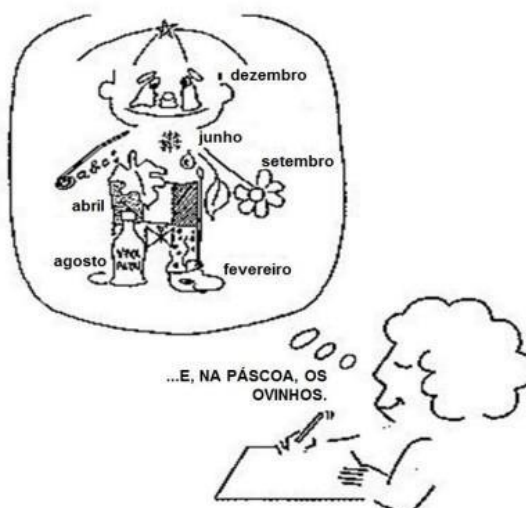
- ✓ Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, p. 17).

Esses são pontos importantes de serem considerados no planejamento das ações, pois ressaltam princípios para as práticas pedagógicas e apontam, de forma mais ampla, possibilidades para uma docência que parta dos direitos dos bebês e crianças, respeitando-os/as enquanto sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura que trazem, ao contexto educativo, saberes e experiências que precisam ser respeitados, acolhidos e considerados. Essa concepção de planejamento, ancorada nos preceitos das políticas públicas e no que a literatura para a área vem produzindo, leva-nos a interrogar algumas práticas que fazem parte da história da Educação Infantil. Uma delas é o planejamento da ação docente direcionado pelo calendário, que toma como base datas comemorativas, tais como o Dia das Mães, dos Pais, a Páscoa, o Natal, o Dia do Índio etc.

Ostetto (2000, p. 182) problematiza essa forma de planejamento ao ressaltar que a "marca do trabalho com as datas comemorativas é a fragmentação dos conhecimentos", uma vez que em determinada semana as/os professoras/es trabalham as questões relacionadas ao Dia do Índio e,

na próxima, outro evento calendarizado de forma descontextualizada. Como consequência, vimos com frequência a preocupação com a produção mecanizada de “trabalhinhos” ou “lembrancinhas” e ainda apresentações relacionadas às datas ensaiadas por tempo demasiado, tornando-se exaustivo, sobretudo para os bebês ou crianças. O planejamento, nessa perspectiva, recai sobre a atividade em si e se afasta da perspectiva de projetá-lo a partir do cotidiano educativo. Sobre o planejamento a partir de datas comemorativas, importa que a/o professora/or questione: Qual a relevância desta data para a ampliação de conhecimentos dos bebês ou crianças? Qual história está por trás desta data? Para quem, eu, professora/or, dirijo a ação?

Dessas perguntas, a/o professora/or terá condições de ressignificar seu trabalho, uma vez que não podemos desconsiderar que os próprios bebês ou crianças trazem para a unidade educativa questionamentos sobre eventos socialmente calendarizados, uma vez que chegam a eles através das mídias, da família e de outras instituições socializadoras. Assim, cabe ao/a professor/a refletir sobre como considerar o calendário anual da Rede municipal e o que o grupo de bebês ou crianças apresenta e, a partir disso, buscar ampliar e expandir os repertórios do grupo, ressignificando sua prática.



É fundamental reconhecer que a vasta maioria das datas comemorativas tem fundamento religioso de cunho cristão, e que a educação pública brasileira é laica (BRASIL, 1988). É igualmente importante reconhecer que as questões relacionadas aos povos indígenas vão muito além de todo o estereótipo construído social e historicamente que os reduzem a um cocar feito com folha sulfite e a dois traços pintados no rosto dos bebês ou crianças. Assim, importa refletir junto aos bebês e crianças sobre as questões indígenas que perpassam as diversas etnias brasileiras, os modos de relação desses povos com a natureza, sua gastronomia, as lutas e pautas atuais que esses povos enfrentam para garantir sua cultura e sobrevivência. Esse movimento caminha para uma apresentação contextualizada que permite a reflexão sobre a própria data. É imprescindível que as/os professoras/es reconheçam que há diferentes configurações familiares, sendo compostas por: duas mães, dois pais, mãe e pai, avós etc. Partir delas leva ao entendimento que nem todos os bebês ou crianças têm mãe ou pai, mas estão inseridos em uma família que possui sua própria configuração. Assim, celebrar a família faz mais sentido do que celebrar apenas uma representação dela.

Isso nos leva a recuperar a própria função da instituição de Educação Infantil, que não é reproduzir modelos e estereótipos social e historicamente construídos, mas questioná-los e possibilitar que os bebês e crianças reflitam sobre eles e construam conhecimentos, ampliando sua visão de mundo. O exercício de ressignificar caminha nessa direção.

Um dos aspectos importantes nesta perspectiva sobre o planejamento é a sua contribuição para que a/o professora/or reflita sobre sua ação junto aos bebês e crianças e tome decisões mais conscientes e com intencionalidade pedagógica. Isso não significa planejar uma prática engessada e/ou diretiva com a finalidade de alcançar objetivos pré-fixados, mas planejar de modo a garantir os direitos dos bebês e crianças a brincar, conviver, explorar, conhecer-se, expressar e participar (BRASIL, 2017), assumindo como eixos das práticas as interações e brincadeiras (BRASIL, 2009).

O caderno de observação permitirá o conhecimento real dos interesses, necessidades e possibilidades dos bebês e crianças, constituindo-se como uma base para *Planejar – Fazer – Rever/Refletir – Replanejar*. Os registros reunidos no caderno de observação irão apontar caminhos para o planejamento da ação docente, a qual irá ser conduzida por uma intencionalidade pedagógica que visa ampliar os conhecimentos dos bebês e crianças.

Oliveira (2020) indica que um bom planejamento precisa combinar pelo menos quatro dimensões, a saber: **tempo, espaço, materiais e interações**. Para Fochi (2019), isso significa planejar o contexto educativo. Partindo do contexto educativo, que inclui tempos, espaços, materiais e interações, realizamos o planejamento de situações de aprendizagem para os bebês e crianças em todos os momentos que compõem o cotidiano. Ou seja, planejamos vivências a partir dos eixos das práticas propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2009): **interações e brincadeiras**. Esse planejar envolve criar oportunidades qualificadas para que os bebês e crianças explorem, conheçam produções humanas materiais e imateriais (produções artísticas de distintos/as artistas, músicas de diferentes gêneros, obras literárias variadas, danças e suas histórias etc.), socializem, produzam culturas, criem, perguntem, investiguem, imaginem etc.

Para Ostetto (2012), o planejamento na Educação Infantil marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na elocubração ou concepção da/o professora/or. Ou seja, é necessário escrevê-lo, uma vez que o planejamento é instrumento orientador da ação docente, a intencionalidade se traduz no programar, no redigir as propostas de ação.

Desses princípios, que regem a concepção de planejamento na Educação Infantil, propõe-se para a Rede municipal de Bebedouro que o planejamento se materialize em, pelo menos, dois âmbitos: Projeção anual através da **Carta de intencionalidade educativa-pedagógica**, e projeção semanal por meio da **Planilha de planejamento da ação docente**.



Planejamento anual

Buscando estratégias para ressignificar a documentação até então vigente na Rede e trazer sentido ao que é feito, a **Carta de intencionalidade educativa-pedagógica**, inspirada na proposta na Orientação Normativa de Registros na Educação Infantil (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2020), surge como uma alternativa ao plano de ensino elaborado anualmente pelos/as professores/as da Educação Infantil. Trata-se de uma carta redigida pelas/os professoras/es endereçada aos bebês ou crianças e suas famílias. Nela, a/o professora/or expõe sua intencionalidade educativa-pedagógica para o ano de trabalho junto aos bebês ou crianças. Para elaborá-la, o/a professor/a toma os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017) como ponto de partida.

Por sua natureza coletiva e abrangente, que representa intenções mais amplas do/da professor/ar, seu conteúdo é o mesmo para todos os sujeitos da turma: bebês, crianças e suas famílias. A carta de intencionalidade educativa-pedagógica será um marco inicial e importante para a projeção do ano. A partir do exposto na carta de intencionalidade educativa-pedagógica, as proposições serão encaminhadas, de forma flexível e aberta, ao longo do ano.

Uma vez endereçada aos bebês, crianças e suas famílias, tanto a escrita, quanto a forma de entrega dessa carta pode ser variada e criativa. A carta pode ser redigida a próprio punho ou digitalizada. Pode ser escrita de forma colaborativa entre as professoras que atuam no mesmo grupo ou individualmente por professora/or. Pode ser entregue pessoalmente ou via correios, por exemplo.



Saiba mais: Conheça na íntegra a proposta da cidade de São Paulo: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/ON-Registros-Digital.pdf>.



Planejamento semanal

A intencionalidade pedagógica no planejamento das ações envolve a articulação com a observação, escuta e os registros, ou seja, com a memória pedagógica. Portanto, é imprescindível que as/os professoras/es se debrucem sob seus registros sistematizados no caderno de observação somados às fotografias e/ou filmagens, para que deles extraiam elementos para o planejamento e neles indiquem questões/reflexões que permitam o (re)planejamento. O olhar atento para as questões apontadas no caderno de observação permite o exercício de planejar e replanejar a ação docente de modo a atender as demandas e interesses dos bebês e crianças e ampliar seus repertórios e conhecimentos.

Mas, quanto ao planejamento no início do ano, ocasião em que ainda não conhecemos o grupo de bebês ou crianças, quais possibilidades para elaborar o planejamento semanal?

➡ Para o planejamento do processo de inserção dos bebês ou crianças, é interessante trabalhar com as informações que as/os professoras/es têm disponíveis na ficha de matrícula e/ou coletadas através de conversas/entrevistas prévias com as famílias. De igual modo, é interessante tomar como referência as especificidades da faixa etária da turma e partir do que a literatura e as políticas públicas informam sobre a importância de, nesse primeiro momento, focar o planejamento nos espaços, para que eles sejam acolhedores, interessantes, atrativos e desafiadores, que acolham as demandas dos bebês e crianças nessa grande novidade que é estar na instituição de Educação Infantil.

Com a palavra, a professora:

"Fundamental acolher e atender às diferentes necessidades das crianças, emocionais e físicas, pois nesse momento pode gerar ansiedade, medo e insegurança, mas também muito entusiasmo e curiosidade. O nosso papel é ajudar eles a reconhecerem o ambiente escolar como seguro e acolhedor, através de vivências e momentos planejados com intencionalidade atendendo a necessidade de cada um."

CEMEI Aparecida Zacarelli Molinari

Essa concepção de planejamento exige retomar a defesa por uma Educação Infantil que cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, sem, com isso, recair em Pedagogias conteudistas, transmissivas e bancárias (FREIRE, 1996). Assim, "um estabelecimento educacional para crianças pequenas exige pensar e praticar ações no cotidiano diferentes do modelo escolar organizado em "aulas" e baseado na 'transmissão de conteúdos'" (BARBOSA; RITCHER, 2010, p. 90). Ou seja, o foco do planejamento na Educação Infantil não é a atividade pedagógica reduzida a "trabalhinhos" ou "atividades na folha", pois, segundo Machado (1996, p. 08), "não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos".

Logo, o pedagógico na Educação Infantil não está limitado a propostas dirigidas pelo adulto geralmente feitas em mesas em interações em grande grupo, mas envolve as relações estabelecidas em todos os momentos do cotidiano educativo que cuidam e educam bebês e crianças (OSTETTO, 2000). Assim, quando partimos dos eixos das práticas a partir das interações e brincadeiras e buscamos garantir os direitos dos bebês e crianças, contrapomo-nos a uma lógica na qual o planejamento é feito apenas de "atividades dirigidas", "trabalhinhos", "atividades pedagógicas", mas de todos os momentos que integram o cotidiano educativo. Trata-se de **um planejamento cujo foco está nos processos educativos-pedagógicos e não no produto final.**

Esse planejamento vai perpassar desde o momento que o bebê ou criança chega à instituição de Educação Infantil, até o momento de sua

saída/despedita. E, na sua elaboração, as demandas ou necessidades dos adultos não podem ser o elemento principal para a proposição de tempos, espaços, materiais e interações. A instituição que tem o bebê e criança como foco de seu trabalho pedagógico define seu funcionamento e organização a partir das especificidades dos grupos de bebês e crianças e não dos adultos.

Outro ponto fundamental para ser destacado se trata de consolidar um **planejamento solidário**, por sua vez, construído com as crianças (FORMOSINHO e PASCAL, 2019). Um planejamento que valorize os saberes dos bebês e crianças e que legitime suas considerações, opiniões e pontos de vista. Construimos um planejamento solidário com os bebês ou crianças quando nos colocamos disponíveis para escutá-los/as, quando registramos suas falas, seus gestos, ações e relações com os pares, adultos e espaços. Enfim, quando acolhemos suas demandas e/ou quando replanejamos a ação docente considerando-as.

Como forma de transpor as concepções defendidas sobre planejamento, apresentamos o instrumento intitulado **Planilha de planejamento da ação docente**.

- **Planilha de planejamento da ação docente**

O planejamento projetado semanalmente se trata de uma previsão flexível de autoria das/dos professoras/es que permite reorganizações de acordo com as situações cotidianas. A flexibilidade do planejamento reside no modo pelo qual a/o professora/or lida com as contingências que emergem no cotidiano e não no imprevisto das ações.

Por exemplo, em uma semana a/o professora/or planejou ir ao parque e propor brincadeiras de roda para as crianças. Contudo, a condição climática não permitiu realizar esta ação no espaço externo. Lidar com essa contingência significa manter o objetivo traçado, mas adequar o espaço, o tempo e a proposta em si. Outro exemplo que ilustra a flexibilidade do planejamento se trata das respostas das crianças frente a uma proposta conduzida pela/o professora/or. Por exemplo, a/o professora/or planejou a contação de uma história no momento da roda em grande grupo na sala de

referência, mas as crianças, visivelmente manifestaram outros desejos. Então, é interessante rever essa proposta ensaiando outras possibilidades: convidar um pequeno grupo de crianças para a contação ou realizar a proposta em outro momento do dia ou em outro dia da semana, são alguns exemplos de um planejamento que prevê, projeta e tem intencionalidade, mas é flexível, acolhe e legitima as demandas dos bebês e crianças.

Reconhecendo que toda ação docente está inserida em um campo mais amplo da intencionalidade pedagógica e em um mais específico, o planejamento semanal abarca um ou mais objetivos que possibilitarão, ao longo de uma semana (ou mais), atingir a um objetivo mais amplo que pode estar expresso na carta de intencionalidade educativa-pedagógica. Por exemplo: um objetivo mais abrangente pode ser que a turma conquiste autonomia em situações cotidianas, enquanto os objetivos de curto prazo se referem aos bebês servirem-se sozinhos durante as refeições, locomoverem-se com segurança nos espaços internos e externos. E é através do planejamento dos tempos, espaços, materiais e interações que perseguimos esses objetivos.

À luz do conceito de docência compartilhada (DUARTE, 2011; SCHMITT, 2014; GONÇALVES, 2015), o planejamento semanal pode ser elaborado de forma colaborativa entre a duas duplas de professoras/es que atuam com a mesma turma, no caso de atendimento em período integral. No caso de professoras/es que atuam em turmas de atendimento parcial, a escrita do planejamento semanal fica sob a responsabilidade da dupla docente de forma compartilhada. Como sugestão, as/os profissionais podem utilizar recursos digitais, como a criação de um documento no *software Word* compartilhado pelo *Google Drive*, por exemplo. Assim, conseguem editar a planilha de forma compartilhada e simultânea.

A **Planilha de planejamento da ação docente** reúne os quatro elementos fundamentais para planejar a ação docente, conforme indicação de Oliveira (2020): tempos, espaços, materiais e interações. Quanto à proposta para a Rede de Bebedouro, os tempos serão o fio condutor do planejamento e se referem aos momentos do cotidiano educativo: acolhimento, momento

da roda, brincadeiras em espaços externos, cuidados pessoais, proposição dirigida e despedida.

DO QUE SE TRATA CADA TEMPO?

- o **Acolhimento:** Trata-se da chegada dos bebês e crianças à unidade educativa, sendo um momento de acolhimento também das famílias.
- o **Momento da roda:** Reunião entre os bebês ou crianças da turma com as/os professoras/es. Nesse momento pode ocorrer uma contação de história, uma interação com músicas, a apresentação dos tempos do dia, a chamada dos bebês ou crianças, a conversa sobre como foi o final de semana etc.
- o **Brincadeiras em espaços externos:** Ocorridas no parque, solário, *hall*, corredor, brinquedoteca, a depender da infraestrutura de cada unidade educativa.
- o **Proposição dirigida:** Não se trata de uma linha de produção em série feita de forma aligeirada, ou aqueles “trabalhinhos” cujo foco é a repetição mecânica de determinadas atividades que visam a transmissão de um conteúdo, mas propostas contextualizadas, dirigidas pela/o professora/or, que envolvem diferentes linguagens (das artes plásticas e visuais, música, dança, teatro) e tomam como eixos as interações e brincadeiras. A proposição dirigida pode iniciar em um dia e terminar no próximo, ou ser desenvolvida aos poucos e com um grupo de crianças por dia ao longo da semana.
- o **Cuidados pessoais:** Momentos dedicados à alimentação, troca de fraldas, banho, sono/descanso, que ocorrem a partir da demanda dos bebês ou crianças. Importa que sejam realizados de forma calma, cuidadosa e sensível.
- o **Despedida:** Refere-se ao momento de saída dos bebês ou crianças da unidade educativa.

Para cada tempo, as/os professoras/es planejarão os espaços, materiais e interações, conforme ilustrado a seguir.

ESPAÇOS	MATERIAIS	INTERAÇÕES
Apresentar os espaços, como por exemplo: sala de referência, parque, biblioteca, brinquedoteca, <i>hall</i> , outros espaços da unidade ou fora dela, como lago, parques e/ou praças da cidade.	<p>Descrever os materiais utilizados, tais como: livros, brinquedos, recursos plásticos, como tintas, cola, papéis, elementos naturais, fantoches, fantasias, massinha etc. Para a escolha dos materiais, considerar os seguintes aspectos elaborados por Fochi (2019):</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Segurança</u>: Qualidade e higiene. ✓ <u>Diversidade</u>: Diferentes possibilidades sensoriais. ✓ <u>Quantidade</u>: Suficiente para evitar disputas. ✓ <u>Acesso</u>: Acessíveis aos bebês e crianças ✓ <u>Organização</u>: Como são disponibilizados. 	<p>Indicar as formas de interações da organização do trabalho pedagógico. Será em grande grupo, pequenos grupos ou individualmente? Ressaltamos a importância de privilegiar interações em pequenos grupos ou individualmente.</p>



PLANEJAMENTO DA ROTINA SEMANAL

TURMA:

PERÍODO:

Campos de Experiências:

Objetivos de Aprendizagem:

Direitos que precisam ser garantidos: Conviver, Explorar, Conhecer, Experimentar, Brincar E Participar

TEMPOS	Segunda-feira ----/----/---- Espaços/Materiais /Grupos	Terça-feira ----/----/---- Espaços/Materiais /Grupos	Quarta-feira ----/----/---- Espaços/Materiais/ Grupos	Quinta-feira ----/----/---- Espaços/Materiais /Grupos	Sexta-feira ----/----/---- Espaços/Materiais /Grupos
Acolhida					
Experiências em Roda					
Brincadeiras ao Ar livre					
Proposição dirigida					
Despedida					
*Cuidados pessoais					
**Algumas questões reflexivas: O que e como desejo registrar? Quais perguntas preciso elaborar para guiar meu olhar?					

*Não é necessário o preenchimento deste item em todos os dias da semana. Contudo, sugerimos que, ao menos uma vez por semana haja alguma proposta que envolva novidade ao grupo de bebês ou crianças. Por exemplo: o momento do café da manhã proposto como um piquenique no espaço externo.

** Trata-se de um item opcional para o preenchimento na planilha. Serve como um espaço de anotação da/o professora/or que pode guiar o planejamento das próximas ações.



Evidenciamos que na **Planilha de planejamento da ação docente** são previstas ações a serem desenvolvidas ao longo de uma semana. Essa forma de organização do planejamento busca garantir, sobretudo, flexibilidade e autonomia às/aos docentes e maior tranquilidade e calma para desenvolver propostas que, de fato, sejam significativas para a turma e promovam aprendizagens contextualizadas.

Na tessitura do planejamento semanal, é também imprescindível que as/os professoras/es elaborem a **Planilha de planejamento da ação docente** com vistas a garantir os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês e crianças, a saber: **brincar, expressar, conhecer-se, explorar, conviver e participar** (BRASIL, 2017).

Ou seja, o planejamento proposto permite que os bebês ou crianças:

- Brinquem diariamente nos espaços externos a sala de referência?
- Vivenciem as situações de cuidados pessoais com calma?
- Sejam acolhidas na chegada e saída da unidade educativa e tenham tempo para interagirem e brincarem com seus pares e professoras/es?
- Expressem suas ideias, histórias e hipóteses?
- explorem repertórios variados, ampliando seus conhecimentos?
- Ouçam seus pares e por eles sejam ouvidas/os?
- Convivam com seus pares e professores/as de forma a juntos construírem conhecimentos?
- explorem livros variados e de qualidade, fantasias, encenações, músicas, brinquedos e brincadeiras?
- Participem de decisões que afetam o coletivo?

Segundo Spengler (2017), imersas em um contexto de linguagem, no qual a experiência literária esteja presente, os bebês e crianças podem desenvolver e ampliar seu potencial oral e escrito, bem como seu repertório linguístico e cultural, e encontram na linguagem literária uma possibilidade que permite, por excelência, a ampliação de experiências. Assim, a **literatura infantil** permite aos bebês e crianças acesso ao mundo através de

conhecimento, pois eles/as têm desejo de compreendê-lo, relacionando-se e apropriando-se dele, tendo “curiosidade pela linguagem” (BONAFFÉ, 2008, p. 41, *tradução livre*). Deste modo, a Rede de Bebedouro assume como compromisso garantir, ao longo da semana no planejamento, ao menos uma proposta que envolva literatura infantil de qualidade aos bebês ou crianças.

Com a palavra, a professora:

“Momento de roda, que delícia! Senta que a história, poesia, parlenda vai começar. Essa proposta é muito gostosa e rica, pois a magia permeia o momento e faz com que cada um viaje pelas páginas dos livros encantados com cada personagem que ganha vida na voz da professora, como é gratificante analisar um bebê tentando coordenar suas ações para bater palmas, pois a história é recebida com alegria e muita festa.”

CEMEI José Caldeira Cardoso

É igualmente importante que na transição entre os tempos do cotidiano haja o respeito aos tempos próprios dos bebês ou crianças. Tempos estes que se chocam à racionalidade dos adultos na instituição de Educação Infantil, uma vez que os adultos se relacionam com o mundo e com os outros seguindo o tempo *cronos* (tempo do relógio), enquanto os bebês ou crianças vivem um tempo *aión*: um tempo para a exploração, para descobertas, imaginação e possibilidades de criação, um tempo da intensidade da vida (KOHAN, 2009). Portanto, tempos rígidos e guiados pela perspectiva da produtividade “empobrecem a vida cotidiana” (BARBOSA, 2013, p. 216), na qual os bebês e crianças não vivem plenamente seus direitos e não encontram oportunidades qualificadas para atribuírem sentido às suas ações e sobre o mundo que os cerca.

Vale destacar que o planejamento merece uma interlocução no sentido de qualificá-lo ainda mais. Logo, é necessário o compartilhamento da **Planilha de planejamento da ação docente** com o/a coordenador/a da unidade educativa, que, fará sua apreciação e devolutiva seguindo os mesmos encaminhamentos dados para o caderno de observação.

5. AVALIAÇÃO COMO ACOMPANHAMENTO: DIRIGINDO O OLHAR PARA OS PROCESSOS

Na educação infantil, a avaliação cumpre o importante papel de oferecer elementos para que os professores conheçam melhor as crianças com as quais trabalham, suas características pessoais e grupais, suas emoções, reações, desejos, interesses e modos pelos quais vão se apropriando da cultura na qual estão inseridas, transformando-a (MICARELLO, 2010, p. 01).

A avaliação na Educação Infantil se relaciona de forma direta e intrínseca à observação, aos registros e ao planejamento, compondo assim a documentação pedagógica como um conceito que sustenta a prática educativa-pedagógica. Nesse sentido, a avaliação que defendemos se traduz enquanto acompanhamento dos processos de construção do conhecimento dos bebês e crianças, de suas aprendizagens que impulsionam seu desenvolvimento em todas as suas dimensões (física, psicológica, intelectual e social). Aprendizagens que são sempre situadas em um contexto sociocultural.

Para Formosinho e Formosinho (2019), a avaliação na Educação Infantil deve reconhecer que a ação humana é contextual e situada culturalmente. Logo, a avaliação deve se referir à aprendizagem experiencial dos bebês ou crianças em contextos socioculturais.

A avaliação cumpre também a finalidade de acompanhar e repensar sobre o trabalho realizado junto aos bebês e crianças durante um período (BRASIL, 1996). Nessa linha, as DCNEI (BRASIL, 2009) apontam que as unidades educativas constitutivas de cada Rede municipal devem criar procedimentos próprios para a avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens dos bebês ou crianças.

O desafio que circunda a avaliação na Educação Infantil a partir dos pressupostos legais e teóricos é, ao tomar os bebês e as crianças como sujeitos inteiros, afastar o risco sempre iminente de compará-los, classificá-los e rotulá-los de forma restrita e descontextualizada. Portanto, trata-se de uma avaliação focada nos processos e não no(s) resultado(s). Contrapor e ressignificar essa concepção não é nada fácil, mas tarefa necessária para

caminharmos no sentido de garantir uma Educação Infantil *para e com* as infâncias, cujo ponto de partida e de chegada seja a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e das crianças.

Com a palavra, a professora:

"Os registros das crianças são uma ferramenta de memória importante para que no ato de avaliar o professor tenha informações necessárias para contribuir nesse processo. O que ainda vejo são avaliações com informações genéricas sobre o que a criança consegue ou não fazer, bem como uma dificuldade de organizar os pensamentos de forma escrita. Acredito que o maior desafio é a conscientização dos envolvidos nesse processo sobre a importância dessa documentação."

CEMEI Paulo Madeira

Ressignificando perspectivas sobre avaliação: novos olhares à luz das DCNEI e da BNCC

As DCNEI (BRASIL, 2009), trouxeram uma mudança paradigmática sobre a avaliação na Educação Infantil, reconhecendo que sua finalidade é **estar junto** com os bebês e crianças, acompanhando suas aprendizagens e seu desenvolvimento de forma integral. Ou seja, muito mais do que medir as habilidades, a avaliação se trata de acompanhar os processos a partir de uma escuta e observação sensíveis às especificidades dos bebês e das crianças.

Especialmente o artigo 10º das DCNEI discorre sobre orientações relativas ao encaminhamento da avaliação em instituições de Educação Infantil. Vejamos o que a política apresenta:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II - a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);

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

IV - **documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de**

desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;

V - a não retenção das crianças na Educação Infantil (BRASIL, 2009, pp. 4-5, *grifos nossos*).

Sobre os procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação, o décimo artigo das DCNEI estabelece a centralidade da observação como instrumento privilegiado para o processo de avaliação na perspectiva do acompanhamento dos processos. Por isso, o olhar observador, sensível e cuidadoso das/os professoras/es deve estar presente em todos os momentos do cotidiano dos bebês e crianças, sendo, sempre que possível, registrados no caderno de observação. Isso permitirá que as/os professoras/es conheçam cada vez mais e melhor os bebês e as crianças individualmente, bem como percebam, no processo, as características dos diferentes grupos etários, "oferecendo a elas a segurança necessária no momento em que chegam à instituição e também na passagem pelos diferentes grupos no interior da instituição" (MICARELLA, 2010, p. 03).

Na esteira das DCNEI, a BNCC (BRASIL, 2017), considera a avaliação na Educação Infantil como acompanhamento dos processos, para que o/a professor/a tenha elementos para apresentar suas aprendizagens e seu desenvolvimento de forma integral. Para tanto, reforça a importância de articulação dos elementos que compõem a documentação pedagógica, especialmente da intrínseca e indissociável relação entre **os registros e a avaliação**, conforme exposto a seguir:

É preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. **Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos** tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em "aptas" e "não aptas", "prontas" ou "não prontas", "maduras" ou "imaturas". Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39. *grifos nossos*).

Com as DCNEI e, posteriormente, com a BNCC, foi possível consolidar uma concepção de avaliação a qual o bebê ou criança não passa por uma chancela da/o professora/or quanto à sua aprovação ou não para o próximo grupo etário ou etapa educativa. Com estas políticas, firmou-se no campo educativo a perspectiva de avaliar e acompanhar diariamente os bebês e crianças a partir das vivências planejadas intencionalmente pela/o professora/or, o que implica uma organização cuidadosa dos espaços e planejamento dos tempos, buscando sempre a garantia dos direitos fundamentais dos bebês e crianças a brincar, conviver, explorar, participar, expressar e conhecer-se.

A transposição desta defesa sobre avaliação implica e exige a eleição de um documento que a represente e cumpra sua finalidade, como veremos a seguir.

- REGISTRO INDIVIDUAL DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS

A partir das observações e dos registros feitos ao longo de um período, a/o professora/or tem condição de elaborar a avaliação, uma vez que terá à disposição a sua memória pedagógica (OSTETTO, 2017). Tendo em vista o número de bebês ou crianças matriculados/as em cada turma, para evitarmos que o processo de escrita se torne algo mecânico e/ou burocrático, indicamos a importância da utilização do caderno de observação para o registro de informações, acontecimentos e vivências, o que subsidia a elaboração do documento que, por sua vez, narra e comunica o percurso do bebê ou criança, e retrata, de forma contextualizada e ética, suas conquistas e aprendizagens.

Em pauta está a apresentação de um documento elaborado pelo/a professor/a que descreve o percurso de cada bebê ou criança que compõe a turma, sem, contudo, desconsiderar que ele/a está inserido em um grupo composto por outros/as bebês e crianças. É um documento autoral, redigido por cada docente ou dupla de docentes que atua na mesma turma, cujo conteúdo da escrita, como dito anteriormente, é subsidiado pelo caderno de observação. Vale indicar que o documento ficará ainda mais potente e qualificado se incluir fotografias, registros de falas das crianças e suas

produções, tais como desenhos, pinturas, colagens, escritos, esculturas etc. Assim, sugerimos que o documento, na medida que os/as docentes entenderem pertinente e relevante, contenha estas linguagens de forma equilibrada.

É importante considerar que a escrita deste documento exige certas formalidades. Logo, com vistas a auxiliar nesse processo, chamamos a atenção para alguns pontos transversais que visam orientar a escrita do documento. São eles:

- Utilizar o nome do bebê ou criança e evitar apelidos, diminutivos e/ou adjetivos;
- Adotar uma linguagem clara e coesa que evite ambiguidades, elegendo verbos que indicam ação, movimento e não estagnação. Ou seja, preferir "*a criança vem apresentando...*" ao invés de "*a criança apresenta ou a criança é...*";
- Descrever situações que representem aprendizagens e o desenvolvimento em todas as dimensões humanas do bebê ou criança, ao invés de apresentar resultados obtidos a partir de uma atividade direcionada. Alguns, dentre tantos exemplos, podem inspirar nossa escrita, tais como: no caso de bebês, a importância de descrever suas conquistas em relação ao uso de artefatos culturais: "*o bebê vem conseguindo se alimentar utilizando uma colher, de forma cada vez mais independente...*", suas conquistas em relação à linguagem oral: "*vem comunicando-se por meio de balbucios e já verbaliza algumas palavras*", linguagem gestual "*quando deseja algo, aponta para o objeto...*". No caso de crianças maiores, descrever suas conquistas nas diversas linguagens que são evidenciadas em situações de brincadeiras, interações, produções artísticas, gráficas etc.;
- Destacar as potencialidades dos bebês ou crianças, apresentando suas conquistas. Ou seja, "*o bebê vem demonstrando interesse em explorar*

os espaços, movimentando-se cada vez de forma independente pela sala de referência...”, “a criança busca apaziguar relações de conflitos ou disputas por brinquedos entre seus pares, demonstrando empatia e acolhendo os diferentes pontos de vista...”;

- Descrever, de forma cuidadosa e ética, o processo do bebê ou criança durante determinado período. Ou seja, como e com quais pares interage, brinca, como se relaciona com as propostas feitas, com os materiais disponibilizados, com os espaços, com os adultos etc.;
- Narrar como os bebês ou crianças modificaram ou acrescentaram elementos ao que lhes foi proposto. Por exemplo, *“a partir de uma contação de história, a criança acrescentou elementos sociais e culturais à narrativa, tais como personagens e recursos”,* ou *“a partir de uma proposta envolvendo as artes plásticas, o bebê criou sua forma própria de explorar a argila...”;*
- Evidenciar as vivências dos bebês ou crianças com as diferentes linguagens, tais como: música, literatura, teatro, artes plásticas, visuais etc.;
- Evidenciar as vivências dos bebês ou crianças com os elementos do meio natural, tais como: grama, areia, água, plantas, barro etc.;
- Relatar as escolhas e preferências do bebê ou criança, valorizando o desenvolvimento de sua independência nas ações cotidianas. Por exemplo, *“o bebê já consegue segurar sua mamadeira de forma independente, precisando de ajuda apenas para alcançá-la...”* ou *“a criança, no momento da alimentação, vem incluindo no seu prato apenas a quantidade e os alimentos que satisfazem suas necessidades, já demonstrando uma compreensão sobre a importância de não desperdiçar alimentos...”.*

Ressaltamos ainda que, se a/o professora/or entender pertinente e relevante, algumas de suas práticas, atitudes, ações e/ou encaminhamentos na relação com os bebês ou crianças podem fazer parte da escrita do documento. Ou seja, sua interferência de forma mais direta e explícita no processo pode, mas não necessita constituir-se parte do documento, sem que isto desvie o foco e protagonismo dos bebês ou crianças para a ação do/a professor/a.



CEMEI Maestro Pedro Pellegrino

Endereçando o documento: encaminhamentos necessários e interlocuções possíveis

Segundo Micarello (2010), a avaliação na Educação Infantil tem também a importante finalidade de contribuir para que os laços entre os/as professores/as da unidade educativa e as famílias sejam estreitados. Assim, colabora para que todos/as aqueles/as que estão envolvidos/as com os bebês ou crianças, em diferentes momentos de suas trajetórias nas instituições, compartilhem informações relevantes que possam contribuir para o desenvolvimento integral dos/as pequenos/as. Nessa direção, tanto as DCNEI (BRASIL, 2009) quanto a BNCC (2017) demarcam a importância da

elaboração de procedimentos que permitam às famílias conhecerem o trabalho desenvolvido no contexto educativo, orientando que cada Rede de Ensino escolha a melhor forma de fazê-lo.

Consideramos importante que o Registro Individual do Desenvolvimento e das Aprendizagens seja endereçado às famílias, entendendo que esta prática contribui para o compartilhamento da educação dos bebês ou crianças e garante o direito de as famílias conhecerem o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade educativa, cumprindo também o proposto pelas políticas nacionais mandatárias, nomeadamente DCNEI e BNCC. Deste modo, indicamos a importância de endereçar às famílias, de forma periódica (semestralmente), o documento elaborado pelas/os professoras/es. Este, por sua vez, irá apresentar os processos de cada bebê ou criança ao longo de determinado período, garantindo que as famílias conheçam o trabalho realizado.

Reconhecemos, portanto, a importância de caminhar nessa direção de forma atenta e respeitosa a história da Rede municipal de Bebedouro e as especificidades de cada unidade educativa que a compõe. Este movimento pode ocorrer de forma sensível, gradual e planejada. Para isso, é necessário respeitar as especificidades de cada unidade educativa e considerar que cada contexto estabelece relações muito particulares com as famílias. Isso significa, em termos de encaminhamento das ações, que o endereçamento do documento às famílias vai exigir de cada unidade educativa que compõe a Rede municipal um planejamento coletivo que envolva, sobremaneira, a formação continuada sobre a elaboração do documento de avaliação (forma, conteúdo, finalidade) e as estratégias para o seu compartilhamento com as famílias.

Quanto às estratégias para o compartilhamento do documento para as famílias, sugerimos:



Reunião geral com todas as famílias, ou com cada uma de forma individual ao final de cada semestre letivo

Um bilhete, um chá, uma flor para acolher as famílias é uma boa forma de organizar um espaço que diga: *"Que bom tê-lo/a aqui. Seja bem-vindo/a!"*. A exposição de produções feitas com os bebês e crianças ao longo do semestre também compõe o planejamento do espaço para esse momento, que, além de possibilitar o diálogo próximo com as famílias, a elas apresenta parte do trabalho desenvolvido na unidade educativa.

Nesses momentos, também é interessante que a/o professora/or ou dupla docente proponha dinâmicas mobilizadas por perguntas dirigidas às famílias, tais como: *"Vocês perceberam mudanças no(a) seu(sua) filho(a) enquanto esteve conosco? Comente. Ou "Durante o semestre falamos sobre alimentação saudável, vocês notaram alguma diferença na alimentação do/a seu/sua filho/a em casa? Se sim, qual(is)?"*

Importa lembrar que a ATPE se trata de um momento privilegiado para que estas reuniões ocorram ao longo do ano e a partir das necessidades de cada família, bebê, criança e/ou turma.

Outras possibilidades para o estreitamento do diálogo com as famílias:



Reunião durante a ATPE da/o professora/or

Sugerimos que reuniões com as famílias sejam planejadas durante a ATPE da/o professora/or.



Reunião no início do ano letivo

É interessante que, no início do ano, haja uma reunião/atendimento individual a cada família, a qual elas tenham oportunidade de conhecer o/a professor/a ou dupla de professores/as, sua formação, sua trajetória; que possam falar de si, expor suas expectativas e/ou anseios quanto ao trabalho

na instituição educativa; que tenham a oportunidade de falar sobre o desenvolvimento e as aprendizagens de seu/a filho/a etc. Ou seja, que as reuniões sejam oportunidades de diálogos, os quais são fundamentais para o compartilhamento da educação e dos cuidados dos bebês ou crianças.

Nesta ocasião, vale perguntar às famílias sobre a rotina diária, sobre as dinâmicas familiares, sobre o quadro de saúde do bebê ou criança (alergias, intolerâncias etc.), sobre suas expectativas quanto ao desenvolvimento de seus/as filhos/as, sobre suas expectativas quanto ao atendimento na Educação Infantil, exponham suas dúvidas etc. Nesse momento, a/o professor/a ou dupla docente pode entregar às famílias a **Carta de intencionalidade educativa-pedagógica**.



Avaliação como forma de contribuir nos processos de transição

Como vimos, a avaliação é parte de um processo mais amplo da prática educativa-pedagógica. Ela se insere na documentação pedagógica e, por isso, é impossível planejar e avaliar sem observar e registrar. A partir dessa concepção, torna-se possível vivenciar práticas significativas junto aos bebês e crianças, de modo a conhecer suas experiências e construir uma identidade própria para cada unidade educativa, contribuindo para a transição ocorrida durante a jornada dos bebês ou crianças.

Assim, o documento de avaliação contribui para a passagem dos bebês ou crianças pelos diferentes grupos etários ao longo de sua trajetória na Educação Infantil. Ele oferece um conjunto de narrativas sobre o bebê ou criança, sobre suas vivências, relações, aprendizagens e desenvolvimento ao longo de um ano. Portanto, sugerimos que uma cópia deste documento seja armazenada digitalmente no contexto de cada unidade educativa, utilizando, para tanto, estratégias próprias.

O documento de avaliação também contribui de forma significativa no processo de transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, garantindo a continuidade do processo educativo, e não o seu rompimento diante do ingresso em outra etapa da Educação Básica. Assim, a prática de compartilhamento do documento elaborado na Educação Infantil com as escolas do Ensino Fundamental busca contemplar o previsto no artigo 11 das DCNEI (BRASIL, 2009, p. 05):

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Com vistas a garantir que a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra de forma respeitosa às especificidades da infância, a Rede municipal de Bebedouro, de longa data, produz registros individuais que apresentam aprendizagens dos bebês ou crianças ao longo de um período, por sua vez compartilhadas com as/os professoras/es que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta prática contribui, sobremaneira, para que o percurso da criança na Educação Infantil seja conhecido, considerado, valorizado e respeitado pela/o professora/o que estará com ela no Ensino Fundamental.

Esta prática, bastante consolidada na Rede, contribui para que a transição entre as etapas educativas respeite a trajetória individual de cada criança na Educação Infantil, valorizando suas conquistas e aprendizados, e possa indicar caminhos para o trabalho pedagógico no primeiro ano do Ensino Fundamental. Assim, consideramos que a permanência da prática de compartilhamento do REGISTRO INDIVIDUAL DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS de cada criança feito pela/o/s docente/s na Educação Infantil com às/os profissionais do Ensino Fundamental contribui para a consolidação de uma concepção de avaliação enquanto acompanhamento dos processos, os quais não se encerram na Educação Infantil, mas continuam nas demais etapas educativas.

Iniciamos esse documento com a apresentação de concepções estruturantes e estruturadoras das práticas educativas e pedagógicas para a Educação Infantil da Rede municipal de Ensino de Bebedouro. E a elas voltamos para reafirmar a importância de garantir às crianças que vivem sua infância na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, seus direitos fundamentais, inalienáveis e inegociáveis. Respeitando as especificidades de cada etapa educativa, entendemos imprescindível tomar a infância como um tempo de direitos como elo entre as duas primeiras etapas da Educação Básica. Portanto, faz-se necessário que as propostas e práticas desenvolvidas nas duas etapas reconheça a importância de garantir às crianças, desde bebês, seu direito à brincadeira, à participação, à proteção, à provisão (UNICEF, 1989), ao desenvolvimento integral (BRASIL, 2009; BRASIL, 2006), garantindo, dessa forma, seus direitos civis, políticos e sociais.

6. RECOMENDAÇÕES

Nesta última seção, gostaríamos de trazer algumas recomendações que entendemos fundamentais serem consideradas no âmbito das publicações e futuras ações de formação junto à Rede municipal de Bebedouro. São elas:

- Ações de formação continuada junto aos/às professoras da Educação Infantil tomando as Orientações para o Trabalho Educativo-Pedagógico na Educação Infantil da Rede municipal de Bebedouro como ponto de partida;
- Ações de formação continuada sobre transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental envolvendo profissionais de ambas as etapas educativas;
- Publicação de um documento orientador para a elaboração do REGISTRO INDIVIDUAL DO DESENVOLVIMENTO E DAS APRENDIZAGENS.

7. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; MELLO, Suelly Amaral; FARIA, Ana Lúcia G. de. **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Paulo: Pedro e João, 2018.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RITCHER, Sandra Regina. **Os bebês interrogam o currículo**: as múltiplas linguagens na creche. IN: Anais do 17º Congresso de leitura do Brasil. Campinas (SP), 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen S.. **Tempo e cotidiano**: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 31, pp. 213-222, 2013.
- BONNAFÉ, Marie. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México: Océano Travesía, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. 2010 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em set. de 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora Darkside, 2019

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês**: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FOCCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: o caso do Observatório da Cultura Infantil-OBECI. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP, 2019.

FORMOSINHO, João e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-Participação**: A perspectiva da associação criança. In: Oliveira-Formosinho, J. O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-participação. Coleção Infância. Porto: Porto Editora, 2011.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I**. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KOHAN, Walter. O; KENNEDY, David; **Aion, Kairós e Chrónos**: Fragmentos de uma conversa infindável sobre infância, filosofia e educação. In: Anísio Robinson Pinheiro Santos; Raimundo Sérgio de Farias Júnior; Rosi Giordano. (Org.). (Re)tratos da infância e da educação. Belem, PA: Açai, 2009, v., pp. 131-159.

LIMA, P.M. Infância(as), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, pp. 94-106, jan./abr. 2015.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. Entrevista concedida a Lella Gandini. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. v. 2, Porto Alegre: Penso, 2016, pp. 23-44.

MICARELLO, Hilda. Avaliação e transições na Educação Infantil, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010->

<pdf/7163-2-11-avaliacao-transicoes-hilda-micarello/file>. Acesso em: set. de 2022.

OLIVEIRA, Zilma de. et. al. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2020.

OSTETTO, L.E. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. 4 ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, L.E. Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L.E. (org.). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2012. pp. 175-200.

OSTETTO, Luciana E (org.). **Registros na Educação Infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PASCAL, Cristine; OLIVEIRA- FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na Educação Infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

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

SARMENTO, Manuel J. Introdução. In: Sarmento, Manuel J. (org.). **Saberes sobre as crianças para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974 - 1998)**. Portugal, Centro de estudos da criança: Editora Bezerra, pp. 9-23, 1999.

SASSAKI, R. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão**. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em set. 2022.

SCHMITT, Rosinete V. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SPENGLER, Maria Laura P. **Alçando voos entre livros de imagem: o acervo do PNBE para a Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da->

[crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses](#). Acesso em set. de 2022.

VECHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na Educação da Primeira Infância. São Paulo: Phorte, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

