SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Currículo Integrador da Infância Paulistana

80 ANOS
EDUCAÇÃO INFANTIL - SME - SP

São Paulo | 2015

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Prefeitura da Cidade de São Paulo
Fernando Haddad
Prefeito

Secretaria Municipal de Educação
Gabriel Chalita
Secretário

Emilia Cipriano Sanches
Secretária Adjunta

Marcos Rogério de Souza
Chefe de Gabinete

Assessoria Técnica de Planejamento
Lourdes de Fátima P. Possani
Chefe

Diretoria de Orientação Técnica
Joane Vilela Pinto
Diretora

Divisão de Orientação Técnica
Educação Infantil
Sonia Larrubia Valverde
Diretora

Equipe Técnica - DOT Educação Infantil
Alessandra Arrigoni
Ivone Mosolino
Patricia da Silva
Lidia Silva Guimarães Godoi
Rosangela Gurgel Rodrigues
Viviane De La Nuez Cabral

Equipe Administrativa - DOT Educação Infantil
Edna Ribeiro
Vitor Helio Breviglieri

Consultora Técnica
Suely Amaral Mello

Divisão de Orientação Técnica
Ensino Fundamental e Médio
Fátima Aparecida Antônio
Diretora

Equipe:
Conceição Letícia Pizzo Santos
Débora Baroudi Nascimento
Hugo Luiz de Menezes Montenegro
Ione aparecida Cardoso Oliveira
Luiz Fernando Costa de Lourdes
Marcia Cordeiro Moreira
Maria Alice Machado da Silveira
Marisa Aparecida Romeiro Noronha
Nilza Isaac de Macêdo
Simone Alves Costa

Administrativo:
Fernando Jorge Barrios
Sandra Regina Baptista Lino

Editorial

Centro de Multimeios | SME
Magaly Ivanov

Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME
Roberta Cristina Torres da Silva

Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME
Ana Rita da Costa

Editoração - Artes Gráficas | CM | SME
Fernanda Gomes

Foto Capa - Vídeo Educação | CM | SME
Adriana Caminitti

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Diretoria de Orientação Técnica
Divisão de Orientação Técnica - Educação Infantil
Divisão de Orientação Técnica - Ensino Fundamental e Médio

Currículo Integrador da Infância Paulistana

São Paulo
2015

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
Representação no Brasil

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.
Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo : SME/DOT, 2015
72p. : il.

Bibliografia

1.Educação Infantil 2. Currículo I.Título

CDD 372.21

Código da Memória Técnica: SME16/2015

Prezadas(os) Educadoras e Educadores,

A DOT – Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio vêm trabalhando na construção de uma pedagogia que oriente a Rede Municipal de Ensino de São Paulo quanto às concepções que embasam a implantação do Currículo Integrador da Infância Paulistana.

Esta proposta está anunciada em vários documentos já publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), dentre eles as Diretrizes contidas no Programa de Reorganização Curricular "Mais Educação São Paulo" – Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Orientação Normativa nº 01/13 – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.

O presente documento é fruto de ampla discussão e construção coletiva. Num primeiro momento com as equipes das Diretorias de Orientação Técnica das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, posteriormente, com as equipes das Unidades Educacionais (UEs), quando foram realizados treze Seminários Regionais, um em cada DRE.

Os Seminários tinham como objetivo proporcionar momentos de reflexões, discussões e debates sobre as cisões históricas entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e destes com o Ensino Fundamental, rupturas estas que distanciam e, por vezes, antagonizam as propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tais como a cisão entre o corpo e a mente, a razão e a fantasia, as concepções e as práticas pedagógicas, o brincar e o aprender, o tempo/ ritmo das crianças e o tempo institucional.

Apresentamos o documento "Currículo Integrador da Infância Paulistana" como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover

reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

Integrar, nesse caso, não significa desconsiderar diferenças entre os objetivos e direitos de aprendizagem de cada etapa/segmento, mas sim, garantir que as concepções, ações e registros considerem bebês e crianças reais em sua inteireza e potencialidade tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Afirmar que crianças e bebês são o eixo do trabalho pedagógico significa valorizar e compreender as especificidades e diversidades dos conceitos de infância e de criança, assim como a importância de que os direitos de bebês e crianças balizem seu percurso nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Esperamos que o conteúdo deste documento provoque ações que transformem desde o currículo, compreendido como um instrumento vivo, até a criação de espaços adequados tanto nas salas, quanto nas áreas externas, além de práticas que valorizem as interações entre bebês e crianças, facilitando a criação das culturas infantis.

A criança tem direito de prosseguir seus estudos, aprofundando seu acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, sem abandonar suas infâncias. Esses podem ser dois dos principais ganhos dessa integração.

Sendo um processo de reflexão e construção, o currículo integrador para a infância paulistana está em construção como obra coletiva, aberta à participação e à autoria dos educadores e das educadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, dos bebês, crianças, de suas famílias/responsáveis e comunidade. Configura-se como um movimento de reorientação curricular que considera a integralidade dos sujeitos e do processo educativo, o lugar da cultura e o papel da educação escolar no processo de formação da pessoa, o protagonismo e a autoria de bebês e crianças, o reconhecimento das diversidades, a valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade.

Desejamos a todos e todas um excelente trabalho na construção de um Currículo Integrador da Infância Paulistana em que bebês e crianças possam viver suas infâncias na plenitude.

SME/DOT Educação Infantil e DOT Ensino Fundamental e Médio

Sumário

I - Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana? 7

II - O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios 8

III - Como bebês e crianças aprendem? 35

IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios 44

V - Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 65

VI - Referências bibliográficas 69

VII - Grupo de estudos e trabalho 71

I - Por que um Currículo Integrador da Infância Paulistana?

Faz pouco tempo que as diferentes ciências ligadas à compreensão do ser humano e de seu desenvolvimento perceberam o papel que a educação (a relação das novas com as velhas gerações e com o mundo) tem na formação da inteligência e da personalidade de cada pessoa. Antes disso, entendia-se que o ser humano era produto de sua genética e, desse ponto de vista, havia pouco que o trabalho docente pudesse fazer para a constituição dos sujeitos. Com isso, o foco do trabalho escolar era a transmissão de conteúdos escolares sempre com vistas à preparação das crianças para aprendizagem de novos conteúdos nas etapas seguintes. Com base nessa compreensão, estruturou-se uma forma de organizar o trabalho docente nas Unidades Educacionais para promover essa transmissão de conteúdos sem considerar, no entanto, o que estudos e pesquisas recentes em diferentes campos do conhecimento têm mostrado: à medida que conhecem o mundo de objetos e pessoas, o bebê e a criança se constituem como pessoas (constituem sua inteligência e sua personalidade).

Isso apresenta um novo desafio para as Unidades Educacionais: organizar o trabalho pedagógico para bebês e crianças para promover a constituição por cada bebê e cada criança da máxima inteligência e das melhores qualidades da personalidade, lembrando que este é um processo contínuo para a criança que entra na Educação Infantil e segue pelo Ensino Fundamental. Um currículo integrador da infância de 0 a 12 anos é uma resposta inicial a esse novo cenário onde o processo educativo adquire um novo sentido.

Enfrentar esse desafio na maior rede municipal de educação do nosso país como é a Rede Municipal de Educação de São Paulo é contribuir para a qualidade social da educação da infância não apenas paulistana, mas brasileira e para além de nossas fronteiras.

II - O currículo integrador na perspectiva de uma educação democrática: concepções e princípios.

A constituição de um currículo que trate de modo integrado bebês e crianças que ingressam na Educação Infantil e prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental requer que educadoras e educadores compartilhem concepções e princípios sobre as diversas infâncias e seus direitos.

O currículo integrador da Infância Paulistana que envolve a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo pressupõe que o trabalho coletivo das Unidades Educacionais se fundamente no planejamento de propostas pedagógicas que acolham e respeitem as vozes de bebês e crianças, suas histórias e potencialidades.

Nesse sentido, a organização dos tempos, espaços e materiais e a proposição de vivências precisam contemplar a importância do brincar, a integração de saberes de diferentes componentes curriculares, as culturas infantis e culturas da infância em permanente diálogo.

Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância.

O que nos une?

Bebês e crianças (0-12 anos) constituem o eixo que une, congrega e justifica a construção e a consolidação de um currículo integrador que supere modelos curriculares fragmentados e descontínuos e considere bebês e crianças na sua integralidade (e não como pessoas a quem falta algo). Embora bebês e crianças estejam todos os dias oferecendo vida, corpo, cor, sons, desenhos, movimentos e saberes aos contextos educativos, o que de fato se conhece sobre eles? Quem são os bebês e as crianças que compõem os espaços coletivos da educação paulistana na atualidade? Quais são suas formas de ser criança e viver suas infâncias?

E, ao mesmo tempo, quais são as "fontes" em que se buscam tais conhecimentos? O que ainda não se conhece? E como tais conhecimentos sobre as crianças reais com as quais educadoras e educadores se encontram diariamente têm dialogado com o currículo e transformado a prática educativa?

A construção de respostas para essas inquietações aponta a necessidade premente de subverter a lógica adultocêntrica[1], presente nas ciências construídas a partir do ponto de vista do adulto. Subverter essa lógica possibilita desconstruir concepções de infância cristalizadas em imagens que retratam as crianças como se elas fossem todas iguais, como se todas tivessem a mesma história, o que justifica tratá-las de forma massificada, uniforme e anônima. Estas concepções contribuem para a invisibilidade das crianças e das infâncias reais, pois não revelam suas identidades, singularidades, histórias, culturas, per-

1 Conforme evidenciado por Márcia Gobbi: "o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo: uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro" (GOBBI, 1997, p.26).

tencimentos, diversidades e contextos de vida. Assim, a ideia presente no imaginário social de que "criança é criança, só muda de endereço" é equivocada e precisa ser questionada, pois o endereço e o cenário sócio-histórico-cultural das crianças influenciam de forma direta e permanente as formas de viver as infâncias e produzir sua identidade.

No campo da educação, concepções de bebês e crianças como seres incompletos, incapazes e carentes fundamentaram propostas pedagógicas e currículos com tendências e pressupostos assistencialistas, compensatórios e preparatórios que consideravam a criança não em sua vida presente, mas como um eterno "vir a ser".

Por isso, educadoras e educadores precisam olhar criticamente essas concepções para desconstruir, descolonizar e desnaturalizar essas imagens de bebês e crianças como seres que não têm presente, não têm opinião, não têm poder e apenas serão alguém no futuro. Esse desafio, necessário a educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pressupõe explicitar as relações de poder e dominação entre adultos e crianças que se justificam pela desigualdade etária e compreender suas consequências na vida de ambas as gerações.

Assim, descolonizar a Pedagogia pressupõe o desafio de problematizar as relações entre adultos/as e crianças, o adultocentrismo, compreendendo a condição social e o protagonismo de bebês e crianças na produção das culturas infantis, por meio do exercício cotidiano de refinar os olhares diante do imprevisto, das criações, das engenhosidades e das formas como bebês e crianças transgridem as regras impostas pelos/as adultos/as nos espaços públicos da Educação Infantil. Pensar o Currículo Integrador nessa perspectiva significa ainda romper com as marcas do "currículo colonizador" que historicamente privilegiou a perspectiva europeia, masculina, adulta, elitista da construção do conhecimento. Uma perspectiva que privilegia um único modo de olhar e produzir conhecimento e, portanto, se constrói de forma unilateral e parcial, desconsiderando outras culturas, outras formas de ver e construir conhecimento. Descolonizar o currículo significa, portanto, dar visibilidade aos atores, culturas e

conhecimentos, pouco ou nada visíveis, como as culturas africanas, as culturas populares, indígenas, migrantes de igual maneira, as crianças e as mulheres, desnaturalizando assim as hierarquizações e estratificações por idade, gênero, raça, formas corpóreas e sexualidade, a fim de construir possibilidades de superação das dramáticas desigualdades que marcam a vida de toda a sociedade, incluindo bebês e crianças.

Por isso, o Currículo Integrador, ao indicar a necessidade de conhecer as crianças reais e concretas reais, contrapõe-se a concepções que comparam bebês e crianças aos adultos e apenas percebem o que lhes falta em relação aos adultos, sem valorizar suas possibilidades.

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e sua personalidade).

Nessa perspectiva, vários estudos e pesquisas, de diferentes áreas (como a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia) ampliam as fontes de conhecimento não apenas sobre as crianças mas também com as crianças e apontam para a necessidade de ouvir e considerar os bebês e as crianças, entendendo a infância não mais como um período "sem linguagem", marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades e caracterizado pelas "cem linguagens", como escreve Loris Malaguzzi (1999).

Como participantes e protagonistas nas sociedades em que estão inseridas, as crianças e suas formas de resistir e interrogar o mundo contribuem para a consolidação de uma imagem de criança competente, ativa e crítica, repleta de potencialidades desde o seu nascimento. Ao interrogar o mundo, a vida, os adultos e o currículo elas influenciam e produzem transformações no cenário social, político e cultural.

As potencialidades de bebês e crianças se manifestam diariamente nas formas de expressão (as culturas infantis) construídas por bebês e crianças nos diferentes cenários da cidade. Nesse sentido, bebês e crianças não são apenas reprodutores da cultura construída

pelos adultos mas também autores de formas próprias de expressão que manifestam de forma autoral e criativa sua forma de ver, estar e entender o mundo.

Mas, efetivamente, o que se conhece das culturas infantis construídas nos espaços educativos? Quais seus produtos, enredos, narrativas, problematizações, proposições? Como elas dialogam com os contextos educativos?

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bebês e crianças expressam, na interação com seus pares em todas as oportunidades e por meio de diferentes linguagens, o que vivem e os sentidos que constroem para as experiências vividas. Essas formas de entender e explicar as experiências vividas são produzidas a partir das culturas adultas, em diálogo com as culturas infantis, e se revelam nas brincadeiras, nos enredos que as compõem, no uso que fazem dos objetos, dos brinquedos e dos artefatos criados, nos valores partilhados e negociados com outras crianças, nos seus interesses, interações e formas de resistência às imposições dos adultos.

A criança é, nessa perspectiva, um sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo, ativa, disposta a participar e interagir com o mundo da cultura historicamente constituído.

Bebês e crianças são, portanto, sujeitos integrados desde o nascimento à inteireza da vida, que é marcada desde a tenra infância pelas circunstâncias históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero que

Quer saber mais sobre as culturas infantis?

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. In: **Folclore e mudança Social na cidade de São Paulo**. Martins Fontes: São Paulo, 2004.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

Quer saber mais sobre bebês e currículo?

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

imprimem marcas diversas, nas formas como as crianças vivem suas infâncias. E tudo isso precisa ser considerado nas práticas educativas. (NASCIMENTO, 2011).

Nesse sentido, é desafio e propósito do Currículo Integrador comprometido com a qualidade social da educação considerar a diversidade que compõe as infâncias que habitam a cidade e se contrapor às desigualdades (étnicas, raciais, etárias, de gênero, econômicas, geográficas, religiosas) que condicionam a vida de bebês e crianças. Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo Integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa para além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças.

Novamente, é importante que educadoras e educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se questionem sobre as concepções de bebê e de criança presentes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Como elas influenciam as relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais? Como influenciam a organização dos tempos? A organização e uso dos espaços? Como interferem nas experiências que são propostas para promover vivências?

Sem a necessidade de respostas únicas e definitivas para essas inquietações, deve-se buscar o constante aprofundamento e a reinvenção das ações e práticas pedagógicas por meio de reflexões permanentes sobre tais questões, envolvendo não apenas professoras e professores, mas todo o coletivo de educadoras e educadores das Unidades Educacionais, assim como as famílias/responsáveis, para compor o Projeto Político- Pedagógico

Quer saber mais sobre as múltiplas linguagens e a escuta de bebês e crianças?

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

(PPP). Neste sentido, é fundamental estar atento para perceber em que medida as concepções anunciadas se concretizam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao considerar os bebês, as crianças e as culturas infantis (tudo aquilo que expressam sob a forma de diferentes linguagens) como fonte importante de conhecimento, transformação e qualificação da ação educativa para educadoras e educadores, torna-se imprescindível apurar e fomentar a escuta de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma contínua. A escuta, entendida como metáfora, significa, sobretudo, a disponibilidade permanente do adulto de estar aberto à comunicação com bebês e crianças que se expressam em múltiplas linguagens.

Buscar formas de ouvir bebês e crianças é, portanto, um desafio a ser abraçado cotidianamente por educadoras e educadores, e constitui, ao mesmo tempo, a expressão da concepção de criança capaz, competente e com direito à participação, além de ser fonte inesgotável de saberes necessários ao aprimoramento e à qualificação da prática educativa (CRUZ, 2008).

E os bebês, quem são eles? O que fazem? Eles aprendem, resistem, criam, interagem, comunicam-se?

Ao longo da história e em diferentes sociedades, os bem pequenos são tradicionalmente vistos como incapazes e dependentes, e essas concepções sustentam propostas de educação preocupadas com cuidados higienistas que se restringem ao cuidado com o corpo, à alimentação e à proteção. Reduzem os bebês a seres incapazes, desconsideram e descaracterizam suas potencialidades.

Recentes estudos e pesquisas sobre os bebês que habitam os espaços coletivos de educação revelam que eles constroem conhecimentos e começam a se apropriar do mundo, desde o nascimento. Os adultos, no entanto, muitas vezes não percebem, não compreendem, não analisam e não reconhecem esse processo como constituição de saber. A condição de dependência para sobreviver que os bebês apresentam em relação aos adultos justamente exige que busquem formas de relações com as pessoas e as coisas que os cercam e que atribuam um sentido a essas relações (sinônimo de aprender), o que traduz a complexidade de ser bebê (BRASIL, 2009).

O olhar inaugural dos bebês em relação ao mundo é curioso, potencializado pela necessidade de se comunicar e pela experiência humana de se relacionar. Essa necessidade e desejo utilizam o corpo todo para construir diálogos com o mundo e as pessoas. Assim, muito antes do início do uso da linguagem verbal, os bebês mobilizam uma ampla e competente capacidade de se comunicar e dialogar, através do riso, do choro, dos movimentos, dos sons, das brincadeiras, dos gestos, dos toques, dos balbucios. Essas linguagens, muitas vezes, necessitam ser reavivadas nos adultos para dialogar com os bebês e perceber outros modos de sentir, compreender, agir, escutar e estar no mundo.

É com essa inteireza e riqueza de possibilidades e potencialidades que os bebês como seres linguageiros, ativos e interativos perce-

Quer saber mais sobre bebês e crianças de 0 a 3 anos?

Falk, J. **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

Magen, T.; Odena, P. **Descobrir brincando**. Campinas: Autores Associados, 2010.

Prado, P. D. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo: Képos, 2015.

Prado, P. D. **Educação e Culturas Infantis**: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo: Képos, 2012.

Sinclair, H. et al. **Os bebês e as coisas**. Campinas: Autores Associados, 2011.

Stamback, M. et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar e inventar juntos. Campinas: Autores Associados, 2011.

bem, exploram e constroem conhecimentos nos diferentes contextos educativos. Nesse sentido, os espaços coletivos de educação constituem contextos privilegiados que possibilitam aos bebês experiências de convivência com outros adultos e com outros bebês e crianças. Ouvir histórias, narrativas, poesias, apreciar e criar desenhos, pinturas, modelagens, brincadeiras, danças, sons, músicas, explorar espaços amplos como os parques e outras ações que envolvem um corpo que, na sua integralidade, sente, percebe, pensa, imagina, cria, planeja, investiga, age e se encanta com o mundo e seus diferentes contextos.

Bebês, crianças ou alunos? Continuidade ou ruptura? Quais os desafios de entender a criança ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental?

Superando as formas como se têm tratado as crianças de acordo com etapas de desenvolvimento (a criança é uma até os três anos, torna-se outra dos 3 aos 6 anos e outra, ainda, dos 6 aos 12anos), o Currículo Integrador defende que as potencialidades dos bebês e das crianças se ampliam à medida que vivem experiências que sejam organizadas e apoiadas por educadoras e educadores e ao mesmo tempo sejam desafiadoras das ações das possibilidades das crianças. Com educadoras e educadores intencionalmente organizando experiências envolventes com e para bebês e crianças, criam-se percursos de aprendizagens significativos e socialmente relevantes que se somam desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Desse modo, cuidam-se e educam-se bebês e crianças que pensam e agem de forma cada vez mais curiosa e autônoma no mundo.

Esse percurso construído na Educação Infantil e no Ensino Fundamental tem um valor em si, pois, as experiências vividas no presente são relevantes para o tempo presente da vida das crianças: não constituem um período de preparação ou antecipação das futuras etapas do processo de educação. E porque privilegia a vida e o tempo presentes de bebês e crianças, respeitando seus tempos e modos de viver suas infâncias, cria bases sólidas para a vida futura (justamente na medida em que não a antecipa). A antecipação de etapas retira das crianças o direito de viver a infância, tempo que os seres humanos precisam para construir suas potencialidades que não são genéticas, mas históricas e culturais, isto é, aprendidas na relação criança-sociedade.

Quer saber mais sobre equívocos das antecipações?

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamentel de nove anos**: Orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004

Ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bebês e crianças precisam de tempo e vivências para ampliar suas formas de ver, conceber e expressar o mundo por meio das diferentes linguagens que integram arte e ciência no complexo processo de apropriação e construção de conhecimento que envolve curiosidade, observação, atenção, percepção, pensamento, investigação, interpretação, criação de hipóteses, imaginação e elaboração de teorias explicativas daquilo que vivem e observam. Tudo isso resulta em significativas aprendizagens que só acontecem pela atitude ativa da criança no meio social quando esta é tratada como sujeito capaz de realizar tudo isso.

Nessa perspectiva, o desafio que se apresenta é o de superar a hierarquização e o caráter instrucional que privilegia a fala de professoras e professores sobre o conhecimento, superar os treinos de linguagem escrita e o silenciamento das demais linguagens e conteúdos, superar a lógica da divisão de trabalho fabril presente na escola

e que separa, de um lado, educadora e educador que pensam e, de outro lado, as crianças que não são chamadas a pensar, mas apenas a executar o que foi pensado para elas. Trata-se de promover, no dia a dia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o protagonismo das educadoras e dos educadores como organizadores de experiências em que bebês e crianças são igualmente protagonistas (brincantes, artistas e cientistas) que pensam, projetam, agem, descobrem, criam e recriam o mundo, e expressam tudo isso de forma ativa, rica e autoral.

"Onde é o parque? Que hora vamos poder brincar? Aqui não tem brinquedos?"[2]

Essas e outras questões formuladas pelas crianças traduzem suas interrogações sobre o lugar da infância nos espaços educativos. Essas interrogações provocam o pensar sobre que concepções de infâncias e crianças se concretizam na organização dos tempos, espaços, propostas de vivências e formas de relação entre crianças e entre adultos e crianças nas Unidades Educacionais. Bebês, crianças e suas infâncias têm sido considerados? Ou as crianças têm sido transformadas precocemente em alunos? Como tais questões têm sido respondidas tanto do ponto de vista individual de cada educadora e educador, como do ponto de vista coletivo? Tais reflexões legitimam e fortalecem as bases do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional quando estão presentes nos espaços de formação permanente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, envolvendo educadoras e educadores, as famílias/responsáveis e a comunidade.

2 Transcrição de inquietações reveladas pelas crianças.

Portanto, a infância está presente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de forma viva, resistente, provocativa e precisa ser considerada em suas diversidades e potencialidades para a construção de um currículo que efetivamente se integre com a realidade desses atores sociais, respeite suas singularidades e formas de ser e estar no mundo, e promova processos de aprendizagem e desenvolvimento pleno em bebês e crianças sem que estas vivam rupturas em seu cuidado e educação.

> Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. (BARROS, 2003).

Assim, como o menino-poeta-educador Manoel de Barros, quando educadoras e educadores são estudiosos de crianças (crianç ólogos), observadores de crianças (criancistas), caçadores dos "achadouros" das infâncias que habitam os espaços coletivos de educação, revela-se uma infância potente, real, viva e pulsante que é fundamental para a construção do Currículo Integrador, capaz de considerar be-

Quer conhecer a poesia de Manuel de Barros?

Barros, M. de. **Poesia Inventada**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

Barros, M. de. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Planeta, 2010.

Barros, M. de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manuel de Barros. São Paulo: Planeta, 2010.

bês e crianças em sua integralidade e articular vida e educação de forma significativa e socialmente relevante, sem rupturas.

Esse é o desafio que une educadoras e educadores das infâncias presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Abraçar tais concepções significa compartilhar e defender princípios que sustentam e indicam caminhos que podem ser fortalecidos, transformados e ou inventados considerando as infâncias que existem na cidade e analisando criticamente as práticas educativas vigentes.

Quais princípios integram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

- A educação de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental se organiza sem rupturas, num conjunto articulado, orgânico e sequencial que aproxima as concepções de criança/infância/educação/educação escolar/currículo e as práticas que as concretizam.
- A educação, como um fenômeno sociocultural e político, articula as experiências vividas e os saberes social e historicamente acumulados, integra vida cotidiana e experiências educacionais e organiza um currículo articulado à vida, aos conhecimentos produzidos na vida cotidiana sem sonegar às crianças o acesso ao conhecimento construído pela humanidade.
- As infâncias são singulares e múltiplas, pois existem várias formas de ser criança. Por isso, o trabalho pedagógico na Educação Infantil e no Ensino Fundamental organiza espaços, tempos e vivências para as diferentes manifestações expressivas das crianças como linguagens que anunciam suas experiências culturais.

- Uma relação de comunicação entre adultos e crianças, em que interesses e modos de ser e compreender o mundo por bebês e crianças sejam compreendidos e respeitados pelos adultos, as relações são cuidadosamente pensadas para superar a dominação etária, religiosa, étnica, de gênero, socioeconômica, ideológica e cultural.

Um currículo integrador supera a cisão interna na Educação Infantil (CEI e EMEI) e desta com o Ensino Fundamental quando promove a passagem das crianças por essas etapas como uma continuidade. Isso exige uma articulação entre as Unidades Educacionais no que diz respeito:

- à organização e ao uso dos espaços das Unidades Educacionais, da comunidade ao redor e da cidade;
- ao acesso permanente de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a material diversificado, atraente, rico em possibilidades de exploração, em quantidade e qualidade, que se amplia quando educadoras e educadores ouvem os interesses cada vez mais amplos e diversificados de crianças cada vez mais curiosas e com vontade de saber, descobrir e explicar o mundo;
- a formas de gestão dos tempos que contemplem bebês e crianças em suas especificidades;
- a relações de comunicação, acolhimento e escuta;
- à proposição e organização de vivências encantadoras e arrebatadoras da atenção e do interesse cada vez mais amplo de ação e conhecimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando sempre que, à medida que crescem, bebês e crianças precisam de espaço para crescer, relações autônomas cada vez mais amplas, contato ampliado com as culturas, vivências desafiadoras que devem contar com o acompanhamento atento da educadora e do educador. Nessas situações, educadora e educador oferecem ajuda e incentivam

a criança a experimentar, buscar explicação dos fatos, investigar, planejar, solucionar problemas, enfim, exercitar o pensamento como um ser inteiro em seu encontro com o mundo.

Um currículo integrador supera também a cisão entre corpo e mente, ao compreender o que estudos e pesquisas recentes têm demonstrado: que os seres humanos aprendem com o corpo inteiro quando se envolvem nos processos de conhecimento, inclusive com a emoção (o desejo, a vontade, o interesse, a necessidade); aprendem como sujeitos ativos, em movimento, em busca, em ações que congregam corpo, mente e vontade. Isso significa que uma das tarefas de educadoras e educadores é apresentar situações e vivências culturais de modo a encantar e criar novos desejos de descoberta e de conhecimento em bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essa nova compreensão do processo de aprendizagem rompe também com a disciplina rígida de crianças sentadas e crianças que se deslocam em fila e instiga a proposição de novas dinâmicas discutidas e firmadas com as crianças nas Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Um currículo integrador da infância supera também a cisão entre o brincar e o aprender, por entender que o brincar é uma linguagem, isto é, um modo de a criança se relacionar com o mundo e atribuir sentido ao que vive e aprende. Por isso, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, brincar não é perda de tempo, mas é fundamental para o aprendizado, pois desafia o pensamento, a memória, a solução de problemas, promove negociação entre crianças, o planejamento, a investigação, a discussão de valores, a criação de regras. Por isso, será fundamental manter nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um tempo diário para a livre escolha de atividade pelas crianças, para que possam explorar (brincando ou de outras formas) materiais e objetos que chamam sua atenção.

Finalmente, um Currículo Integrador supera a cisão entre razão e fantasia, ao entender que a imaginação está na base do pensamento abstrato. Este é essencial à produção e à fruição da ciência e da arte. Separar razão e fantasia faz parte de um projeto dominador e alienante de sociedade onde alguns (muitos) não têm direito a pensar e a usufruir do máximo

desenvolvimento humano. Assim, bebês e crianças devem ser incentivados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental a conhecer, a pensar, a imaginar, a sonhar, a inventar e falar sobre suas ideias e suas produções.

A integralidade do processo educativo

Considerando as concepções de crianças e infâncias discutidas até aqui, um Currículo Integrador como parte da política para a educação de bebês e crianças (meninos e meninas das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo) compreende a educação como um espaço que integra vida, cultura, cidade e escola, experiência e aprendizagem, mundos distintos e complementares como a razão e a fantasia, a arte e a ciência, o corpo em movimento e o pensamento, adultos e crianças em uma experiência inteira e socialmente relevante para a educação das infâncias.

A organização desse currículo considera que os conhecimentos apresentados nas Unidades Educacionais, apropriados e construídos por bebês e crianças não devem ser fragmentados em disciplinas estanques, sem diálogo com suas vidas e reduzidas a um rol prescritivo de ações e conteúdos desprovidos de sentido. Considera, ainda, que o direito à educação, ao conhecimento e à cultura devem constituir um processo único e contínuo, que contemple diversas linguagens e direitos de aprendizagem de forma integrada e contextualizada.

Como afirma Arroyo:

> Guiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias.

> Por exemplo, desconstruir o atual ordenamento em saberes, áreas, tempos, mais nobres, menos nobres, desprezíveis, silenciados, ausentes nos currículos. Essas estruturas e ordenamentos não têm garantido o direito à educação, ao conhecimento e à cultura; antes, vêm sendo ordenamentos que limitam e negam esse direito. (ARROYO, 2008, p. 38).

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício pleno da cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que bebês, crianças e jovens aprendem a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais. Liberdade e pluralidade tornam-se, por isso, exigências do projeto educacional e, portanto, do Projeto Político-Pedagógico de cada Unidade Educacional (UE).

EMEI Montese - Foto: Daniel Arroyo

Nessa perspectiva, é necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade: o educando e seu desenvolvimento como ser inteiro: identidade, inteligência, personalidade.

Cuidar e educar inicia-se na Educação Infantil, mas são ações destinadas a crianças a partir do nascimento que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental e Médio. Considerando a integralidade do processo educativo, toda a ação de cuidado traduz em sua essência uma ação educativa. Educamos quando cuidamos. Nesse sentido, o ato de cuidar transcende as ações relacionadas à higiene, à alimentação, à saúde e não está restrito à educação de bebês e crianças pequenas. Ao contrário, apresenta-se de formas distintas, e mais (ou menos) intensas nas relações humanas em todas as gerações.

Cuidar e educar significa, portanto, compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e integralidade. Por isso, considera-se o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, sejam eles indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo, pessoas com deficiência, imigrantes e filhos de imigrantes com respeito e com atenção adequada. O cuidar está na observação, na escuta, na comunicação e na ação em comum que se estabelece entre adultos e bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, na compreensão e no acolhimento de suas necessidades, na consideração de sua voz, gestos, choros, linguagens que expressam seus pensamentos, desejos e vontades de saber.

O exercício constante de se colocar no lugar da criança, compreendendo o seu ponto de vista de forma ética, respeitosa, acolhedora e sem julgamentos é cuidado. Educa-se pela força do exemplo das atitudes respeitosas, éticas, democráticas exercidas pelos adultos na relação com bebês e crianças, e isso é cuidado. Cuida-se acolhendo, ouvindo, encorajando, apoiando no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, de cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta.

Educar significa enfrentar o desafio humano de estar ao lado e interagir com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa desenvolver e considerar a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe; com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), as modalidades da Educação Básica estão organizadas de acordo com três dimensões: organicidade, sequencialidade e articulação, sendo necessário que as modalidades compartilhem as mesmas concepções e princípios, para que não haja rupturas entre o CEI e a EMEI na Educação Infantil e desta com o Ensino Fundamental, considerando que a infância não se segmenta em compartimentos desvinculados e descontextualizados, pois a criança que segue para uma nova Unidade Educacional continua sendo a mesma, e as experiências vivenciadas em cada Unidade devem ser diversas, elaboradas e específicas para pequenos grupos, porém coerentes e contínuas, apesar de não lineares, "com o compromisso de garantir às crianças o direito de viver situações acolhedoras, seguras, agradáveis, desafiadoras, que lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam na sociedade" (SÃO PAULO, 2014, p.70).

Desse ponto de vista, o Currículo Integrador indica a necessidade de conhecer os bebês e crianças reais e concretas que compõem as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo assumido como princípio seus direitos à brincadeira, à expressão, à participação, à aprendizagem e ao acolhimento, viabilizando a construção da autoria, da imaginação, da fantasia, do pensamento, da autonomia, por meio da investigação, das descobertas, da alegria e das escolhas (que podem envolver ações coletivas, individuais ou mesmo o recolhimento, isto é, a opção de contemplar, observar e, em certos momentos, não se envolver).

A qualidade social da educação é, nesse sentido, princípio e consequência da consolidação do Currículo Integrador, que defende e considera a integralidade dos bebês e crianças, suas realidades de vida e o compromisso político-pedagógico da educação com a superação das desigualdades e com a construção de relações humanizadoras.

Consolidar a integralidade da educação implica em desconstruir modelos de currículos "uniforme pronto-a-vestir de tamanho único" de que fala João Formosinho (2007), por meio do estabelecimento de um diálogo vivo, intenso e cotidiano com as crianças e seus percursos de aprendizagens de forma contínua e significativa, aspecto que requer, por um lado, a descolonização do currículo historicamente presente no processo de escolarização brasileiro fundamentado na perspectiva europeia, adulta, masculina, cristã e elitista do conhecimento e, por outro, a intensificação da integração da educação com a vida, da escola com a comunidade, das crianças com o conhecimento, e do conhecimento com os mundos de vida de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em sua integralidade.

Quer saber mais sobre a descolonização do currículo?

Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Ana Lúcia Goulart de Faria, Alex Barreiro, Elina Elias de Macedo, Flávio Santiago e Solange Estanislau dos Santos (Org..).Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

A integralidade dos sujeitos

Dentro de cada Unidade Educacional, de cada agrupamento, de cada pequeno grupo de bebês e crianças interagindo com seus pares, com os adultos, com os brinquedos e objetos, com o mundo, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental, há uma multiplicidade de pequenos mundos, constituídos pelos contextos

familiar, social, histórico, étnico-racial, de gênero, religioso dentro dos quais bebês e crianças se constituem como parte desses coletivos que carregam suas histórias, alicerçam seus percursos e dão suporte para a construção de suas identidades.

Sendo assim, cada bebê e cada criança são únicos, constituem histórias singulares. Esse reconhecimento supõe, por parte das educadoras e dos educadores, a organização de rotinas flexíveis, planejadas cuidadosamente e abertas à imprevisibilidade, à participação de bebês e crianças, fazendo-as significativas.

As rotinas devem ser planejadas para promover oportunidades de interação entre pares e com crianças de idades diferentes; interação de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com materiais diversos, em espaços organizados como ambientes diferenciados, considerando a concepção de crianças e infâncias presente na Orientação Normativa nº 01/2013.

Cada sujeito singular (bebês e crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental) constitui uma infância com o elo comum da brincadeira e das interações com as pessoas e com a cultura como eixos do currículo (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica). Portanto, cabe à escola ser um espaço onde as várias infâncias possam ser vividas sem prorrogações ou antecipações indevidas, respeitando-se as peculiaridades de cada faixa etária, e sem padronizações que suprimam as individualidades e cerceiem as vivências das múltiplas experiências que constituem direitos das crianças.

Agindo desse modo, as Unidades Educacionais consideram a inteireza de bebês e crianças, a existência de seus corpos, mentes e emoções como um mesmo ser, que age enquanto pensa, que expressa enquanto explora, que sente enquanto se maravilha, que constrói conhecimentos enquanto experiencia, que é corpo e mente, razão e emoção em um único ser.

A valorização, o respeito e, mais ainda, a visibilidade das identidades de cada um dos pequenos e também dos grandes atores devem ser garantidas como direitos na constituição dos processos educativos.

> Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2001, p.18).

Isso significa considerar que "crianças inteiras" aprendem com o "corpo todo" de forma complexa e que a educação não pode desconsiderar essa inteireza, uma vez que pensamento e movimento constituem os processos de construção de conhecimento.

Bebês e crianças são corpo, mente e emoção e a organização das jornadas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental precisam considerar isso no planejamento de seus tempos, espaços e ações para possibilitar a construção do conhecimento com o "corpo inteiro". Nesse sentido, o currículo integrador respeita o tempo presente de bebês e crianças, considerando suas formas próprias e singulares de construir conhecimento (suas linguagens), compreendendo as especificidades de cada etapa da Educação Básica e a importância da complementariedade e da continuidade dos processos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para a consolidação de uma educação com qualidade social, implicada com a emancipação das pessoas e a superação das desigualdades que sacrificam a vida de muitos bebês e crianças.

Autoria e protagonismo

Bebês, crianças e suas famílias, assim como educadoras e educadores são observadores, participantes e protagonistas em seu processo formativo e de suas produções individuais e coletivas.

É a relação acolhedora e atenta entre adultos e crianças que possibilita a constituição desses atores como produtores de conhecimentos, fortalecendo a identidade de educadoras e educadores como profissionais comprometidos com uma educação orientada pelos princípios democráticos e possibilitando que bebês e crianças construam os seus percursos nas relações sociais de que fazem parte, mediados pelo mundo e pelas culturas presentes nos espaços educacionais.

Segundo Mello (2015), ao utilizar socialmente os objetos da cultura, a criança se apropria das capacidades necessárias ao uso desses objetos e essa apropriação acontece com a autoria e o protagonismo da criança:

> A criança aprende quando é sujeito na vivência, na experiência, isto é, quando participa nos processos vividos com o corpo, a mente e as emoções e não como executora do que foi pensado pelo educador e pela educadora. O ser humano aprende ao se colocar de corpo inteiro nos processos. Nesse sentido, as crianças, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, precisam tomar parte nas situações em que se planeja, avalia, propõe, fazem-se escolhas, tomam-se decisões, resolvem-se problemas, argumenta-se e aprende-se a pensar. (MELLO, 2015, p. 3)

Por isso, o protagonismo do professor e da professora não deve inviabilizar o protagonismo das crianças; ao contrário, o protagonismo dos adultos deve promover o protagonismo das crianças, considerando que o processo de ensinar e aprender acontece por meio de relações de comunicação, sendo a aprendizagem resultante de ação em comum entre as crianças e entre crianças e adultos. Nesse sentido, o professor e a professora são os organizadores (para e

com bebês e crianças) de vivências, situações em que bebês e crianças sejam sujeitos e nas quais possam pensar juntos para aprender a pensar sozinhos, resolver problemas como grupo para aprender a resolvê-los sozinhos, decidir, escolher, planejar, avaliar, tomar iniciativa, propor (MELLO, 2015).

Professora e professor autores percebem-se investigadores e intelectuais implicados no processo educativo com o compromisso de apresentar, debater e acolher propostas no coletivo das Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental para conhecer o contexto das crianças com quem trabalham, para promover seus direitos fundamentais e favorecer a autoria dos bebês e crianças em seu encontro com a cultura.

Documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação também contribuem para a discussão do Currículo Integrador da infância paulistana: "Revisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar – AGIR" (SÃO PAULO, 2015a) provoca reflexões no momento em que as Unidades Educacionais revisitam coletivamente o PPP, avaliando e ressignificando ações, práticas pedagógicas e experiências, destacando aspectos relevantes na constituição desse processo, entre eles, o reconhecimento de bebês e crianças como protagonistas, a partir de um currículo construído de forma menos prescritiva e mais autoral. Também nessa perspectiva de gestão democrática e participativa, em que todas as pessoas devem ter voz e vez nos processos educativos, os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Paulistana (SÃO PAULO, 2015b), constituem instrumento autoavaliativo que visa ajudar todos os atores envolvidos no contexto educacional (educadoras, educadores, familiares e responsáveis por bebês e crianças e a própria SME) a rever suas práticas educativas e de gestão visando ao aperfeiçoamento do PPP de cada UE e a melhoria da qualidade de atendimento aos bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Reconhecimento da diversidade, valorização das diferenças e o compromisso com a igualdade

As infâncias de bebês e crianças que habitam e integram as Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Cidade de São Paulo, mas não somente dela, "são marcadas por diversas identidades, sejam raciais, étnicas, de gênero, territorial, nacionalidade que se intercruzam nas relações entre os pares, entre os bebês e as crianças e entre as crianças e os adultos, entre estes e as famílias nas práticas educativas cotidianas" (SÃO PAULO, 2015b). Isso destaca a necessidade de refletir sobre as intencionalidades presentes no currículo, de escutar e investigar sobre como se tem possibilitado a construção de uma percepção positiva das diferenças e como têm sido representados e valorizados: meninas e meninos, as populações negras, indígenas, imigrantes e brancas, pobres e ricos, paulistanos e migrantes, pessoas com deficiência, com distúrbios globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação a fim de constituir um ambiente educacional efetivamente igualitário para todas as pessoas.

A plena consolidação deste pressuposto enfrenta desafios a serem superados: a ausência ou a incipiente presença destas temáticas e, portanto, das reflexões sobre elas na formação inicial dos educadores, especialmente no que diz respeito à diversidade e à "tímida implementação das leis que pautam a obrigatoriedade da inclusão curricular de conteúdos referentes à cultura e história de africanos, afro-brasileiros e indígenas, fazendo com que se reproduzam no espaço escolar preconceitos que, na realidade, deveriam ser desconstruídos" (SÃO PAULO, 2013, p. 95).

O reconhecimento do papel da educação no que concerne à eliminação de toda e qualquer forma de discriminação e a promoção de igualdade implica na construção de um currículo que reconheça

Quer saber mais sobre a educação para as relações étnico-raciais?

Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB 9.394/1996, tornando obrigatória a inclusão no currículo da Rede de Ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Parecer CNE nº 03/04 e a Resolução CNE/ CP nº 01/04, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Unidades Escolares de Educação Básica (2005).

Parecer CNE/CEB nº 02/07 quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Lei nº 11.645/2008, altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Nota Técnica nº 11 – Programa Mais Educação São Paulo: Diversidade, desigualdades e diferenças.

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana – Dimensão Relações étnico-raciais e de gênero.

as desigualdades, valorize a diversidade e as diferenças, rompa com as relações de dominação de classe, raça, etnia, gênero, território e etária e possibilite a emancipação dos sujeitos.

Ainda que essas formas de discriminação não tenham seu nascedouro nas instituições educacionais, elas estão aí presentes e isso requer uma atitude permanente com vistas a uma sociedade justa, à consolidação de um ambiente igualitário e democrático junto aos bebês, crianças, famílias, educadoras e educadores.

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do

> Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (PARECER CNE/CP n° 03, 2004, p. 3).

Reconhecer implica um primeiro passo por direitos iguais, justiça e valorização da diversidade; imputa o rompimento do silêncio sobre estas questões, a superação da compreensão equivocada de que diferença é sinônimo de desigualdade e a responsabilidade em divulgar os processos históricos e sociais, e a resistência nas áreas política, econômica e cultural de grupos historicamente discriminados. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de mudança nos discursos, modos de tratar e se relacionar, gestos, atitudes e modos de pensar que superem a "mentalidade racista e discriminadora secular, superem o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos" (PARECER n°03, 2004)

Portanto, é fundamental assegurar que os materiais (objetos, instrumentos, brinquedos, revistas, filmes, livros, etc.), as práticas pedagógicas (histórias, brincadeiras populares, brincadeiras de faz de conta com papéis sociais, projetos de investigação sobre temas de interesse das crianças, experiências que possibilitem a construção positiva da identidade), as relações estabelecidas, os ambientes e a formação das educadoras e educadores sejam organizados e planejados de forma a combater todas as formas de discriminação, preconceito, racismo e sexismo, construindo e estabelecendo um ambiente promotor de igualdade onde todas as pessoas sejam, efetivamente, respeitadas e valorizadas.

III - Como bebês e crianças aprendem?

A compreensão de como os bebês e as crianças aprendem está na base do fazer pedagógico e determina as escolhas feitas pelos docentes e demais educadoras e educadores de bebês e crianças. As concepções que orientam a proposição deste currículo integrador afirmam o processo de aprendizagem como uma construção pessoal intermediada pela relação com o meio sócio-histórico-cultural e em interação entre pares, com os adultos e com os elementos da cultura com os quais interage, processo em que reconstrói para si as capacidades presentes nessas interações.

A aprendizagem é, portanto, um processo complexo e dinâmico que deve ser potencializado nos espaços institucionais dedicados à Educação a partir das oportunidades de vivências múltiplas que considerem as diversas infâncias, as vozes e os tempos dos sujeitos de aprendizagem e suas construções culturais no encontro com a sociedade, o conhecimento e a cultura.

O lugar do bebê e da criança no aprender

Durante muito tempo os estudos dedicados a compreender o processo de aprendizagem consideravam que as crianças aprendiam alguma coisa de tanto vê-la, ouvi-la e repeti-la. Na escola, portanto, quando a criança não aprendia, entendia-se que era necessário repetir mais vezes uma tarefa. Apesar dos avanços promovidos por outras perspectivas teóricas, essa concepção ainda está presente em muitas

das práticas escolares, sobretudo no Ensino Fundamental.

Da mesma forma, ainda perduram pensamentos que associam a aprendizagem apenas ao desenvolvimento biológico, o que fundamenta, por exemplo, o sistema seriado.

Estudos atuais sobre como os bebês e as crianças aprendem mostram, no entanto, que elas aprendem por meio da interação com as pessoas e com as coisas. O seu desenvolvimento biológico é importante, mas é a experiência que a criança vive, o lugar que ela ocupa nessas experiências vividas (se é sujeito atuante, envolvido, interessado, curioso, participante ou se é alguém que apenas segue ordens; que ouve, mas não fala; que escuta, mas não é escutado; que obedece, mas não é chamado a pensar, a decidir, a fazer parte da vida na escola) e o contexto histórico e cultural em que está inserida contribuem com sua aprendizagem.

Nesse sentido, a aprendizagem depende da interação entre crianças, entre elas e os adultos e do acesso que elas têm ao meio sócio-histórico-cultural (do mundo que se apresenta para elas). É a aprendizagem com as experiências vividas, portanto, que impulsiona o desenvolvimento. Este não é natural ou genético, e sim produto das experiências ativamente vividas pelas crianças em contato com crianças de diferentes idades, com adultos e com o mundo de objetos, relações, linguagens, conhecimentos, hábitos e costumes, valores, formas de pensar de falar e de se expressar com que a criança entra em contato. Paulo Freire, no conjunto de sua obra, afirma que não há um único tipo de saber ou experiência melhor ou pior, há saber e experiências diferentes e todos eles vão constituindo a pessoa: sua identidade, suas formas de se relacionar, sua maneira de pensar, seus sentimentos, seus valores, suas formas de expressão, suas potencialidades.

O bebê e a criança passam, então, a ser reconhecidos para além de suas características biológicas ou vinculadas à faixa etária e, desse ponto de vista, só podem ser compreendidas no contexto das relações sociais, históricas e culturais em que vivem: uma criança

real, que se constitui com as experiências e com as relações que estabelece, como se percebe no vídeo "Caminhando com Tim Tim".

Aprender passa a ser sinônimo de vivenciar e atribuir um sentido ao vivido. Sendo assim, aprender não ocorre de uma forma única, igual para todos e ao mesmo tempo. Isso significa que bebês e crianças aprendem quando estão por inteiro nas interações que estabelecem com as coisas, as pessoas, os objetos ao seu redor, tanto os fenômenos da natureza como os objetos criados pelos seres humanos (quando observam, exploram, investigam, descobrem, ouvem, imitam, inventam). Aprendem com seu corpo, sua mente e suas emoções. Desse modo, quanto mais curiosas forem e quanto mais objetos apresentarmos para sua exploração e seu uso, quanto mais fenômenos da natureza observarem, com quanto mais pessoas estabelecerem contato afetuoso, quanto mais linguagens usarem, mais potente a sua constituição como pessoa, mais criativas e capazes de se expressar por diferentes linguagens e mais capazes de interpretar o que veem e vivem.

Quer saber mais sobre as bases sociais da aprendizagem?

Veja o vídeo disponível em https://youtube/UU5-hkBH2rw

A relação de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental acontece nos processos vividos nas Unidades Educacionais desde o planejamento até a avaliação permanente que se faz das vivências que vão se sucedendo ao longo do dia, sempre com o incentivo para que cada um participe ativamente de todos os momentos individualmente e em grupo.

Tratar bebês e crianças como sujeitos envolve considerar as linguagens por meio das quais em cada idade eles melhor se relacionam com as pessoas e o mundo ao redor. Com os bebês, essa participação ativa acontece muito mais nos momentos de cuidado, quando a educadora ou o educador antecipam para eles as intervenções que vão acontecer. Por exemplo, quando os adultos precisam interromper

uma experiência, quando se vai mudar de local, quando os adultos vão exercer uma ação sobre o corpo da criança: higienizar, trocar, etc. A participação também é incentivada quando educadora ou educador conversam com bebês e crianças durante os cuidados e se esforçam por estabelecer com os pequenininhos uma comunicação que é mais emocional que verbal.

Pelo tom de voz, pelo toque, pelo respeito aos tempos do bebê, pela disposição de objetos para sua escolha nos momentos de exploração livre (não dirigida), pela leitura atenta às necessidades e às linguagens, os adultos inserem os pequenininhos nos processos vividos.

Quer saber mais sobre o protagonismo dos bebês?

FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Loczy. Araraquara: Junqueira e Marin, 2010.

MELLO, S. A. Os bebês como sujeitos de seu cuidado e educação. **Revista Magistério**, São Paulo, n.3, 2014.

Crianças maiores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental podem ser profundamente envolvidas na vida que educadoras e educadores organizam para elas nas Unidades Educacionais: não só quando se dá a conhecer o planejamento diário, mas em todas as situações de organização dos espaços e dos tempos, na organização e ampliação dos materiais, na proposição de experiências, na avaliação permanente, na condução das relações. Enfim, as crianças aprendem quando fazem parte, quando acompanham os processos vividos como sujeitos pensando junto, planejando junto, avaliando junto, participando nas tomadas de decisão e nas escolhas.

Além disso, a participação nas decisões sobre escolhas dos temas discutidos na Unidade Educacional, por exemplo, cria condições para que as experiências vividas façam sentido para as crianças. Essa é uma condição para aprender e para exercitar o controle da vontade (da disciplina controlada pela própria criança que é fundamental para aprender qualquer coisa).

Promover o envolvimento e a participação das crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças. Ao ouvir as crianças, experiências como brincar, investigar, expressar-se por meio de diferentes linguagens, assim como o uso da cultura escrita em sua função social terão lugar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental.

Assim, a concepção de criança capaz que emerge da observação atenta de educadoras e educadores e, também, de pesquisas e estudos conhecidos nas últimas décadas (uma concepção sobre as infâncias e sobre suas diferentes formas de se relacionar com o mundo e aprender) requer uma organização curricular que promova oportunidades de vivências para bebês e crianças e práticas pedagógicas coerentes com essas concepções.

O lugar do professor/professora

Frente ao protagonismo crescente que bebês e crianças devem ter na escola, que papel se reserva à professora e ao professor nas experiências organizadas nas Unidades Educacionais?

É importante destacar que a participação e o envolvimento de bebês e crianças nas experiências vividas nas Unidades Educacionais acontecem quando são intencionalmente organizados pela professora e pelo professor. Estes, assim como o conjunto de educadoras e educadores das Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, são os protagonistas que organizam as condições para o protagonismo de bebês e crianças.

E frente aos desafios que se apresentam a essa compreensão integrada e integradora do trabalho docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, percebe-se que o processo contínuo de aprendizagem que se inicia na infância perdura ao longo da vida. Isso significa

que o fazer docente se constitui não apenas pela formação acadêmica inicial, nem apenas na formação continuada nos tempos de estudo coletivo nas Unidades Educacionais em que atuam. A formação da professora e do professor de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se dá também na relação com a prática pedagógica, no conhecimento e estabelecimento de vínculos com as crianças. Dá-se pelo diálogo, observação, reflexão, planejamento individual e coletivo dos tempos e espaços por meio das relações que se estabelecem nas Unidades Educacionais, (inclusive entre a escola e as famílias/responsáveis) e, ainda, pelas vivências organizadas para e com as crianças.

O papel fundamental que professoras e professores têm na organização das experiências que bebês e crianças vivem nas Unidades Educacionais exige que planejem sua prática pedagógica e a replanejem com os bebês e as crianças de sua turma, selecionem, organizem e disponibilizem materiais, organizem as formas de gestão do tempo, atentem para estabelecer relações democráticas com o grupo de crianças, colegas e famílias, proponham e organizem vivências com e para as crianças e avaliem todo esse percurso a partir da interação, observação e diálogo com os sujeitos envolvidos nos processos.

Esse conjunto de práticas pressupõe coerência entre as concepções apresentadas para discussão neste documento e as escolhas pedagógicas que se materializam no cotidiano dos tempos e espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Dentre essas concepções, a proposta de um currículo integrador requer que professores e professoras de crianças e bebês compartilhem as atuais concepções de infâncias que as reconhecem também como produtoras de cultura. Como afirma Barbosa:

> As criações das crianças são permeadas por um modo imaginário de agir no mundo, as crianças transitam, individualmente e em grupo, entre a fantasia e a realidade, pois possuem uma modalidade

> lúdica, vinculada ao jogo, à brincadeira, à curiosidade, à alegria, à fantasia. (BARBOSA, 2014, p. 663).

Essa dimensão não se encerra com o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, apesar das diferenças curriculares entre esta e a Educação Infantil. O fato de no Ensino Fundamental emergir o direito à aprendizagem da cultura escrita não significa a exigência de corpos imóveis, o silenciamento das múltiplas linguagens (incluindo o brincar) e ações focadas no treino da linguagem escrita. No documento "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem no Ciclo de Alfabetização" (BRASIL, 2012), evidenciam-se as dimensões lúdica e interdisciplinar que não associam a técnica da escrita à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças, mas concebem o processo de formação de crianças leitoras e autoras de textos a partir de sua inserção no universo da cultura escrita utilizada em larga escala em nossa sociedade em sua função social.

A apropriação da linguagem escrita é um direito inalienável da criança, mas ela depende de vivências da oralidade, da leitura, da brincadeira, das interações, do cuidado, da pesquisa, da reflexão sobre situações-problema, do movimento, da dança, do ouvir e produzir música, do fazer teatro, entre tantas experiências que constituem repertório fundamental para a ampliação da experiência com a escrita das crianças, e que se tornam repertório para o registro escrito quando este se fizer necessário e funcional.

Educadoras e educadores são, portanto, responsáveis pela organização da vida de bebês e crianças nas Unidades Educacionais de modo a provocar sua formação como cidadãos de direitos. Nesse sentido, são responsáveis por repensar os tempos e espaços na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, questionando as organizações convencionais que tendem a posicionar as crianças umas atrás das outras, executando as mesmas tarefas ao mesmo tempo num disciplinamento de mentes e corpos. Em seu lugar, cabe propor novas experiências que favoreçam interações e conhecimento do mundo na perspectiva de formação de inteligências plenas e personalidades solidárias.

O papel da cultura na formação humana

A cultura, em sentido plural, como o conjunto das criações humanas (os objetos, os hábitos e costumes, a língua e as formas de expressão, os conhecimentos, as formas de pensar, os valores, os sentimentos) não deve ser percebida nas Unidades Educacionais como saber pronto a ser transmitido, mas como o contexto da vida. Bebês e crianças vão se apropriando desse conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade à medida que vivem e vão se relacionando com hábitos, costumes, sentimentos, valores, uso dos objetos, a arte e a ciência. Por isso, quanto mais ampla for a apresentação da cultura (e das culturas que nela se articulam), mais capacidades humanas, mais prazeres, mais interesses, bebês e crianças terão.

As potencialidades humanas não são genéticas, não se transmitem às novas gerações naturalmente, mas são aprendidas à medida que bebês e crianças se apropriam das produções humanas e atribuem um sentido a elas. Dessa maneira, a cultura humana é fonte das qualidades humanas que foram criadas ao longo da história no mesmo processo em que foram criados os objetos. Por isso, o espaço das Unidades Educacionais precisa ser desafiador no sentido de apresentar a bebês e crianças aquilo que elas ainda não conhecem, além de valorizar suas próprias criações e recriações dessa cultura (das culturas a que têm acesso). Desse ponto de vista, a cultura não estabelece hierarquia, mas congrega o conjunto da produção humana a que todas as pessoas devem ter acesso porque contribuem para sua formação.

É possível questionar a concepção de que escrever é mais importante que brincar na Educação Infantil e de que a brincadeira não deve estar presente no Ensino Fundamental. Percebidas como linguagens de relação com a cultura, as múltiplas linguagens devem ser contempladas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. E o conjunto do conhecimento humano que se apresenta a bebês e crianças não

pode assumir a aparência de tarefa escolar mecânica e sem sentido, sob pena de alienarem-se bebês e crianças do prazer do conhecimento, da investigação, da imaginação, da criação e da descoberta.

A cultura como campo complexo e plural é permeada também pelas relações de poder, o que torna essencial que a visão adultocêntrica de educadoras e educadores seja superada para que não cale as culturas infantis, as expressões de bebês e crianças. As culturas apresentadas aos bebês e às crianças não podem perpetuar discursos ou práticas que legitimem relações desiguais entre as pessoas, fundamentadas em diferenças de faixa etária, gênero, etnia, credo, classe social que reforçam relações opressoras.

Quando educadoras e educadores criam oportunidades para que bebês e crianças vivam experiências contínuas, que tenham certa permanência e regularidade, que respeitem o tempo das crianças, que articulem diferentes culturas, sejam elas locais ou regionais, contraria-se a lógica consumista, uma vez que não é o número de "atividades" vivenciadas pelas crianças em determinado espaço de tempo que valida sua aprendizagem, mas sim o significado das experiências vividas.

EMEF Geni Maria M A K Pussinelli - Foto: Adriana Caminitti

IV - Ações que podem concretizar essas concepções e princípios

Que ações concretizam as concepções e os princípios discutidos até aqui? A vida que crianças e adultos vivem na escola se concretiza num espaço, num tempo, sob a forma de experiências vividas nas relações entre as pessoas. Como cada um desses aspectos favorece o desenvolvimento cultural das crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental?

Estudos recentes mostram que quando as crianças se relacionam ativamente com o mundo das pessoas e dos objetos, elas atribuem sentido e significado às situações vividas, aos objetos que vão conhecendo e, com isso, aprendem e se constituem como pessoas que têm curiosidades, interesses, necessidades de saber. As educadoras e os educadores são essenciais nesse processo vivido por bebês e crianças, mas não podem substituir as crianças em suas experiências e descobertas. Nesse sentido, se colocam ao lado dos bebês e das crianças, organizando as condições para que participem ativamente das experiências, promovendo sua curiosidade, ouvindo seus desejos de conhecimento, instigando novos interesses de experiências e descobertas. Em outras palavras, da parte da educadora e do educador, isso é sinônimo de acolhimento, escuta, envolvimento das crianças nas ações de que elas tomam parte, nas tomadas de decisões, no planejamento de experiências que serão vividas em conjunto por educadoras, educadores , crianças e em sua avaliação.

Isso implica um esforço das educadoras e dos educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para fazer de bebês e crianças sujeitos atuantes.

Com os bebês isso se concretiza quando educadoras e educadores observam o bebê para perceber aquilo que ele é capaz de fazer desde pequenininho, quando acolhem seu choro e suas manifestações de tristeza, quando se esforçam para compreender as múltiplas linguagens que os bebês utilizam para comunicar suas necessidades, suas curiosidades, seu desejo de movimento e de atenção.

Com as crianças um pouco maiores, as relações horizontais se concretizam em muitas situações. Por exemplo, quando educadoras e educadores ouvem e acolhem as sugestões e os desejos de conhecer das crianças e propõem pequenos projetos de investigação com o grupo para responder as curiosidades das crianças e instigá-las em sua vontade de saber mais.

As relações horizontais também se concretizam quando educadoras e educadores acolhem as emoções de bebês e crianças, quando fazem boas perguntas que levam as crianças a refletir sobre situações conflituosas, por exemplo, ou a fazer escolhas, a tomar iniciativas considerando que na escola existem outras crianças e adultos. Quando as crianças são convidadas a conhecer o planejamento do dia (o que, aos poucos leva à sua participação crescente), a avaliar as experiências vividas, a participar na elaboração de regras de convivência.

Com as crianças no Ensino Fundamental, a participação e o envolvimento nas experiências vividas se tornam, mais que uma forma de relação, uma condição para a aprendizagem das crianças e para sua educação como uma personalidade livre, independente e responsável. Ao ser tratada como objeto no processo de ensino, a criança alienase da escola e, por consequência, da sociedade. Ao ser tratada como sujeito, sendo solicitada a ser parte atuante nas experiências vividas, forma-se nela um sentimento de responsabilidade social.

Uma vez que os bebês e as crianças aprendem nas interações, as relações horizontais estabelecidas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, assim como entre os adultos e também entre a escola e a família, provocam nas crianças uma atitude respeitosa, responsável e democrática.

Um currículo que nasce das interações entre bebês, crianças, educadoras e educadores, famílias/responsáveis e culturas valoriza os saberes, a história e as características de cada um, respeita suas singularidades e diversidades e procura organizar uma educação integral e de respeito à vida. Com esse objetivo, o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais prevê o planejamento de práticas culturais e sociais em conjunto com as crianças em seus currículos e projetos, adotam a interdisciplinaridade para promover igualdade na apresentação das diversas linguagens ou áreas de conhecimento.

Quando as experiências organizadas para e com as crianças colocam meninas e meninos em situações significativas, repletas de sentido para elas (porque propostas com sua participação e envolvimento), desafiadoras e instigadoras de ações e de descobertas, a relação que se estabelece entre adultos e crianças na escola torna-se uma relação de interação no sentido mais profundo do termo: de ação compartilhada e de colaboração em que a autodisciplina das crianças se constrói na própria ação. Um currículo organizado com base em relações horizontais ouve a criança, busca seu envolvimento e participação e, com isso, proporciona experiências significativas, promove a integração entre as linguagens e disciplinas numa proposta das relações horizontais entre atores, suas culturas, suas histórias.

Assim, o currículo integrador percorrerá processos distintos, mas interdependentes de aprendizagens entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pautados no acolhimento, na percepção do outro, na valorização da originalidade das formas de expressão e na subjetividade de cada bebê e criança compreendendo-os como sujeitos com conhecimentos diferentes e não hierarquizados entre si.

Neste contexto democrático das Unidades Educacionais,

- Educadoras e educadores ouvem bebês e crianças.
- As famílias são convidadas a participar da vida escolar de suas crianças apresentando suas ideias e expectativas para discussão e debater os pontos de vista e propostas da Unidade Educacional.

- A diversidade étnica, de gênero, etária, cultural é respeitada e considerada nos projetos educativos, ofertando-se às crianças representações gráficas, literárias, artísticas que contemplem essa diversidade e encontrem nos textos lidos personagens que protagonizem diferentes histórias em que bebês e crianças se reconheçam em suas individualidades étnicas, sejam elas negras, indígenas, asiáticas, latinas ou de outra origem.
- No Ensino Fundamental, os direitos de aprendizagem das crianças são observados por educadoras e educadores.

Organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos

Na organização de um Currículo Integrador dos bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os espaços são compreendidos como o segundo educador da turma, pois é, como a professora e o professor, um elemento essencial na promoção das aprendizagens dos bebês e das crianças e de seu desenvolvimento. Os materiais são diversos para que bebês e crianças explorem e se expressem por meio de diferentes linguagens e a gestão do tempo aconteça de forma variada para que bebês e crianças interajam entre si e exercitem a autonomia intelectual no planejamento, nas escolhas e na gestão do tempo.

Um Currículo Integrador pressupõe a organização dos espaços, materiais e gestão dos tempos dissociados de uma lógica fabril. Pressupõe, por exemplo, a ampliação dos espaços simbólicos de aprendizagem para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, uma nova forma de ocupar esses espaços concebendo maneiras diversas de dispor berços, carteiras e lousas tendo em vista a proposta pedagógica. Dessa maneira, a própria necessidade de berços, carteiras e lousas pode ser questionada e ressignificada, conforme as experiên-

cias de aprendizagem que se pretende garantir aos bebês e crianças. Os materiais, por sua vez, estão relacionados à ocupação dos espaços e precisam ser organizados conforme as intencionalidades de educadores e educadoras e, sobretudo, das experiências que podem promover. Essas vivências, por conseguinte, relacionam-se ao desafio de gerenciar o tempo, elemento essencial na garantia de direitos de bebês e crianças de vivenciarem experiências de aprendizagem coerentes entre si e integrais.

Organização dos espaços

Um currículo que considera que a criança ingressa na Educação Infantil como bebê e que chega alguns anos depois no Ensino Fundamental é a mesma criança, ainda que transformada pelas experiências vividas, organiza os espaços por onde circulam bebês e crianças (os diferentes ambientes da área interna e da área externa das Unidades Educacionais, todos eles igualmente importantes para a experiência vivida por bebês e crianças) de modo que sejam acolhedores, seguros, desafiadores e que possibilitem a interação e a participação entre adultos, bebês e crianças de diferentes idades, que conciliem a livre exploração e a expressão das individualidades, assim como elementos das culturas vividas por bebês e crianças com elementos da cultura universal que deve ser usufruída por todas as pessoas. Desta forma, a organização dos espaços nas Unidades Educacionais pode proporcionar aos bebês e crianças:

- a exploração de materiais diversos, incluindo materiais naturais e objetos industrializados que despertem o máximo de interesse de experimentação, como terra, água, pedras, tocos de madeira de diferentes tamanhos, sementes, folhas secas, conchas, objetos reciclados, como frascos, tampas, caixas de papelão de diferentes tamanhos, retalhos de pano de diferentes texturas e tamanhos, rolhas, prendedores de roupa,

bolas de meia, etc. e também instrumentos de pesar e medir, mapas, material de pesquisa, como livros de consulta, enciclopédias, dicionários, livros de história, gibis, revistas, material de desenho, pintura, construção sempre acessíveis aos olhos e mãos das crianças.

- diferentes interações com o meio, com outros bebês e crianças, com adultos e até consigo mesmo (no recolhimento para si de que as crianças muitas vezes precisam).
- o acesso a diferentes espaços (salas, pátios, quadras, parques, bosques, piscinas, bibliotecas, o entorno das Unidades Educacionais, os espaços públicos da comunidade e da cidade) que possibilitem novas experiências, a descoberta, a exploração, o movimento, o contato com diferentes culturas, com diferentes pessoas, a construção de hipóteses, de teorias explicativas sobre as coisas e as diferentes formas de expressão dos bebês e das crianças – as múltiplas linguagens e as culturas infantis.
- a transformação do espaço de acordo com as necessidades dos grupos de bebês e crianças, proporcionando o exercício de sua autonomia de modo cada vez mais amplo, explorando-o, realizando livremente seus próprios movimentos e criando outros mais elaborados.

Gestão dos tempos

Educadoras e educadores que estão gestando espaços e tempos em que participam bebês e crianças compreendem seu papel de mediador como aquele que organiza um conjunto de vivências ou experiências cujo ponto de partida são os conhecimentos, indagações, curiosidades dos bebês e crianças, compreendendo especificidades de suas linguagens com relação ao seu contexto sócio-histórico cultural. Dessa forma, propõe-se às Unidades Educacionais considerar:

- a promoção de experiências estéticas a bebês, crianças, educadoras e educadores (vivências, sensações e expressões por meio de diferentes linguagens).
- o olhar sensível para perceber os bebês e as crianças no processo de apropriação e significação dos tempos, espaços e materiais;
    - a garantia, no Ensino Fundamental, de espaços e momentos de brincadeiras de livre escolha das crianças, para além do horário do intervalo, em que as crianças tenham à sua disposição uma variedade de objetos que possibilitem experiências de interação com o outro e com o meio;
    - a promoção de tempo necessário a bebês e crianças para viver suas experiências cotidianas, valorizando as oportunidades de expressão, interações e brincadeiras;
    - a organização a gestão do tempo de formas diferenciadas de modo a contemplar três possíveis modos de gestão do tempo:
    - experiências cujo planejamento e gestão estão centralizados na educadora e no educador;
    - experiências diversificadas para a escolha de pequenos grupos cujo planejamento e gestão são compartilhados entre as crianças e a educadora ou o educador;
    - experiências cujo planejamento e gestão são realizados pelas crianças, em situações que se configuram como tempo de livre escolha pelo brincar ou outra vivência que interesse às crianças.
    - a elaboração, no Ensino Fundamental, organizar propostas de atividades interdisciplinares, nas quais os diferentes saberes estejam integrados e possam ser vivenciados conforme o envolvimento e aprendizagem das crianças.

Organização de materiais

A garantia aos bebês e crianças de acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis é condição necessária para organizar vivências promotoras de desenvolvimento cultural. Valorizar o uso de materiais simples e de fácil aquisição, como recicláveis, tecidos, materiais da natureza (plantas, sementes, folhas secas, frutos), ao lado de material de desenho, pintura, modelagem, construção, diversos portadores de textos, instrumentos de pesar, medir, observar e registrar, por exemplo, contribui para a diversificação das vivências e para a criação de novos interesses de conhecimento e de expressão de bebês e crianças.

Para os bebês, os materiais despertam o interesse pela experimentação através dos sentidos: o tato (textura, forma, peso), o olfato (diversos cheiros), a audição (guizos, sinos, chocalhos, objetos maleáveis que produzam sons ou barulhos), a visão (cor, forma, brilho, movimento), e mesmo o paladar (cuja exploração no espaço é mais limitada, mas possível), assim como materiais que permitam o estabelecimento de relações (objetos para abrir e fechar, objetos para empilhar, colocar dentro, emparelhar). À medida que as criancas crescem, interessam-se cada vez mais por materiais com os quais possam construir, criar, reproduzir, produzir em jogos de papéis cada vez mais elaborados. Os materiais, assim como a organização do espaço, devem provocar e favorecer essas ações.

EMEI D Leopoldina - Foto: Daniel Arroyo

Experiências, vivências e expressões

Considerando que bebês e crianças na Educação Infantil e no ensino Fundamental têm como potencial "cem linguagens" de expressão, cabe às educadoras e aos educadores a responsabilidade de escutá-las, observá-las e estabelecer comunicação com elas. Com relação às vivências e experiências é importante:

- Considerar que bebês e crianças precisam vivenciar práticas sociais e culturais em que sejam sujeitos e, como tal, possam expressar o que vivem, imaginam, fantasiam e aprendem corporalmente (experimentando movimentos) pela comunicação verbal e não verbal e pelo manuseio de instrumentos multimídia.;

Quer saber mais sobre tecnologia e linguagem midiática?

São Paulo (SP). **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na educação infantil**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

Disponível em:
http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/17138.pdf

- possibilitar a expressão de bebês e crianças considerando as práticas promotoras da igualdade de gênero, de etnia, e de cultura;
- Considerar que bebês e crianças são sujeitos de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento, devendo estar , portanto, envolvidos no planejamento, nas decisões, nas escolhas, na avaliação de experiências vividas (e, se para os pequeninhos, isso significa escolher uma roupa para vestir num momento de troca, para crianças maiores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, isso significa escolher entre experiências a serem vividas);

Quer saber mais sobre práticas promotoras de igualdade de gênero e de etnia?

Índios no Brasil:

http://tvescola.mec.gov.br/tve/videoteca/serie/indios-no-brasil;

Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial:

http://www.avisala.org.br/wp-content/uploads/2015/06/revistadeeducacaoinfantil_2012.pdf;

História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil:

http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009POR.pdf;

Caderno de Educação em Direitos Humanos:

http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/06/Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf;

FINCO, D. ; OLIVEIRA, F. A Sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G. de ; FINCO, D. (Org.). **A Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

- Considerar que práticas culturais do território é base para as experiências de bebês e crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, para tanto, é necessário promover acesso à cultura que acontece fora das Unidades Educacionais, assim como as histórias de vida de bebês e crianças devem ser ouvidas e tematizadas nas Unidades Educacionais;
- Considerar que se aprende explorando e descobrindo o mundo por meio de experiências que oportunizem: a observação das pessoas, da natureza e das coisas em vivências individuais e coletivas (entre crianças de mesma e diferentes idades e com as educadoras e educadores) em busca de respostas às curiosidades e à vontade de saber que são criadas em experiências diversas e também quando a criança expressa suas vivências, sentimentos, opiniões, desejos, afetos, hipóteses, teorias e saberes;

- Considerar que o brincar, as atividades práticas e a arte são formas fundamentais de interação humana, de expressão, de aprendizagem, de envolvimento afetivo e de formação da inteligência e da personalidade.

Ao tratar de experiências e vivências no Currículo Integrador da infância paulistana é fundamental que as Unidades Educacionais trabalhem as múltiplas linguagens para além das tradicionalmente valorizadas na escola como a escrita e a matemática, e que reconheçam as experiências reais obtidas por meio da pesquisa e de descobertas sensoriais e estéticas dos bebês e das crianças.

Diferentes linguagens

Bebês e crianças são sujeitos potentes que expressam em todas as suas ações aquilo que vão aprendendo sobre o mundo que os cerca. São, por isso, **produtores de cultura**, constituídos sócio-histórico-culturalmente e capazes de participar ativamente do próprio processo educativo (e para viver essa experiência utilizam-se de diferentes linguagens).

- Linguagens são maneiras de expressar e estabelecer relações, constituem formas de ver e compreender o mundo, além de intermediar a construção de significados nas relações com as outras pessoas e com os objetos. Quando as Unidades Educacionais possibilitam experiências com diferentes linguagens, bebês e crianças aprendem outras formas de ver e compreender o mundo. Assim, a expressão é uma forma de apresentar aquilo que se vai conhecendo do mundo. Por isso, as Unidades Educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental devem incentivar a expressão autêntica de bebês e crianças por meio de desenhos, pinturas, colagens e modelagem em argila, do movimento, da narração de histórias e relatos de fatos vivi-

dos, da produção de sons com objetos e instrumentos. E nessa era de desenvolvimento e acesso amplo às mídias, também a expressão por meio da fotografia, das filmagens, da utilização das linguagens midiáticas acessíveis nas Unidades Educacionais e junto às famílias/responsáveis.

Para respeitar e fomentar as manifestações das múltiplas linguagens é essencial garantir, no cotidiano dos espaços educativos, o uso dessas formas de expressão considerando que:

- Bebês e crianças têm direito a se expressar por meio do desenho, da música, da pintura, da escultura, da dança, da investigação, da literatura, da brincadeira, entre outras possibilidades. Essas formas de expressão se constituem como forma de construção do pensamento.
- Bebês e crianças têm direito de acesso aos conhecimentos e ao conjunto da produção estética, artística e científica, construída historicamente pela humanidade.
- Bebês e crianças têm direito a uma compreensão sistêmica do mundo, direito aos princípios da investigação científica que superam a ideia de uma verdade única e absoluta.

Quer saber mais sobre diferentes linguagens?

Vídeo: **"Perigo de uma história única"**:
https://m.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8

Livro: MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- Bebês e crianças têm direito a ser considerados seres inteiros, que precisam aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, por meio de uma pedagogia que incentive a investigação e a abordagem da realidade de forma não compartimentada;

Quer saber mais sobre investigação com e pelas crianças?

BARBOSA, M. C. et al. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Bebês e crianças têm direito de construir conhecimentos considerando as questões-problema apontadas direta ou indiretamente por eles (seus desejos e interesses de conhecimento), que constituem ponto de partida para a definição de projetos investigativos particular de um grupo.

Para além da urgência de incorporação das múltiplas linguagens como forma de aprendizagem e de expressão na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, duas linguagens têm sido objeto de debate, reflexão e tensão pelo significado e dimensão que assumem as discussões em torno dessas questões, merecem aqui uma atenção específica:

- apresenta-se a cultura da leitura e da escrita para as crianças na Educação Infantil?
- as crianças do Ensino Fundamental devem brincar?

Brincar: condição para o desenvolvimento humano

A brincadeira é a principal atividade de bebês e crianças, nela emergem as experiências de ação com o mundo, nela acontecem descobertas e aprendizagens, o que faz da brincadeira um ato de relação com o mundo e com os outros que se constitui como um processo

sócio-histórico-cultural e, portanto, aprendido nas relações humanas e no uso social dos objetos. Importante considerar que cada participante dessa relação carrega consigo suas pertenças culturais, de gênero, étnicas, de classe e, ao se relacionar com outras crianças e suas pertenças, amplia suas relações.

Essa complexa atividade humana vai se sofisticando à medida que bebês e crianças são provocados por meio das relações, de vivências, e à medida que têm objetos para explorar, além de tempo e oportunidades para exploração e construção de diferentes narrativas.

No início, os bebês exploram, manipulam e encontram diferentes possibilidades com os objetos que os circundam e com o próprio corpo. Neste processo, educadoras e educadores precisam estar atentos à organização do espaço e aos materiais oferecidos, para favorecer acesso e diversidade que possibilite diferentes experiências de exploração (e não apenas com brinquedos industrializados, mas principalmente com objetos simples com os quais os bebês produzam sons, como tampas de panela, bacias pequenas, colheres de pau; objetos de diferentes texturas e cores, possibilidades de encaixe como cones, potes, tampas coloridas e frascos, retalhos de tecido, caixas de papelão de diferentes tamanhos e também elementos da natureza como retalhos de madeira, sementes grandes, e também água, areia, terra, luz do sol, vento.

Para o bebê, o mundo todo é uma novidade e uma oportunidade excitante de explorar. Para isso, ele precisa de tempo, e educadoras e educadores precisam disponibilizar tempo aos bebês para a exploração do mundo e para a descoberta e exploração das próprias mãos, de como elas podem pegar e mover objetos, como podem segurar dois objetos simultaneamente.

A exploração autônoma de objetos pelo bebê não exclui o tempo prazeroso de estar junto com o adulto, quando estabelece relações de comunicação (mais emocional do que verbal) em momentos de cuidado como o banho, a alimentação e a troca de fraldas (importantes momentos de cuidado e educação em que a relação segura e de con-

fiança com a educadora ou o educador criam a segurança necessária ao bebê para brincar sozinho com os objetos que oferecemos.

As relações possibilitadas pelo brincar (pela exploração livre e autônoma com objetos intencionalmente oferecidos pela educadora e pelo educador para provocar novas experiências para bebês e crianças) e pelas experiências vividas com as outras pessoas vão se ampliando e se sofisticando, e as crianças, mais do que interessar-se pela exploração dos objetos em si (suas características e possibilidades), passam a se interessar pelo uso que os adultos fazem dos objetos. É quando passam a desenvolver a brincadeira de faz de conta com papéis sociais: quando assumem o papel do pai, da mãe, do motorista do ônibus, do bombeiro, enfim reproduzindo os papéis sociais que vão conhecendo, as relações que vão observando entre as pessoas, expressando os valores que vão aprendendo.

Quer saber mais sobre a relação com os bebês?

MELLO, Suely Amaral. Os bebês como sujeitos no cuidado e na educação na escola infantil. **Revista Magistério**, São Paulo, n. 3, p. 46-53, 2014. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/7377.pdf>

É durante a brincadeira de papéis que meninos e meninas desenvolvem sua personalidade por meio do aprendizado do controle da vontade e do colocar-se no lugar de outra pessoa. Além disso, exercitam a função simbólica da consciência (a capacidade de usar um objeto para representar outro, capacidade essencial à apropriação da cultura escrita), exercitam e aperfeiçoam a linguagem oral e o pensamento, além da percepção dos papéis sociais e da capacidade de planejar ações, de negociar com as outras crianças e de dimensionar a passagem do tempo.

Inicialmente, as brincadeiras de faz de conta são imitações das ações dos adultos. Mais tarde, as crianças passam a representar traços típicos das relações humanas, os valores e sentimentos que vão aprendendo. Por isso a necessidade da educadora e do educador acompanharem a brincadeira por meio da observação, para perce-

ber situações e preconceitos que devem ser problematizados com o grupo de crianças de modo a levá-las a refletir sobre ideias que vão adotando, muitas vezes sem perceber.

Embora a brincadeira pareça ter o brinquedo como principal atração, o que de fato motiva a criança a brincar é o desejo de desempenhar um papel social. Portanto, o conteúdo da brincadeira é o ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso, a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança.

A organização intencional do espaço com objetos variados que provoquem o brincar com diferentes papéis sociais é importante. No entanto, o que mais impulsiona o desenvolvimento da brincadeira é o conhecimento das atividades humanas e das relações entre as pessoas, pois terão mais conteúdo a interpretar na brincadeira. Por isso, conhecer atividades humanas variadas amplia o brincar de casinha e de escola. Da mesma forma, sem tempo disponível para a brincadeira livremente escolhida pelas crianças, tampouco essa atividade surge. Daí a importância de garantir no planejamento do dia, um tempo em que as crianças possam escolher o que fazer: um tempo que será valioso para o brincar e para a exploração dos materiais disponíveis no espaço: da montagem de um robô à produção de uma história contada com fantoches ou com objetos, que pode ser filmada e mostrada para outras turmas, além de registrada de forma escrita.

O papel da educadora e do educador vai além de oferecer estrutura material para a brincadeira (tempo, objetos, experiências de contato com atividades humanas variadas). Ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao criar condições adequadas para que a brincadeira ocorra, educadoras e educadores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil criam condições para uma educação promotora do máximo desenvolvimento humano na infância.

Quer saber mais sobre o brincar?

TARJA BRANCA: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção de Estela Renner, Luana Lobo, Marcos Nisti. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2013.

TERRITÓRIO DO BRINCAR: um encontro com a criança brasileira. Direção de David Reeks, Renata Meirelles. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015.

Por isso, além do exercício do planejamento, da linguagem oral, da memória, da convivência (esperar sua vez, respeitar o outro), da autodisciplina (seguir as regras do papel social adotado, perceber a separação entre querer e poder fazer alguma coisa de acordo com o papel adotado), da função simbólica da consciência (fazer de conta, usar um objeto em lugar de outro, colocar-se no lugar de um eu imaginário), as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental aprendem a pensar, a resolver problemas, formam uma compreensão de seus limites e aprendem sobre quem elas são. Isso é necessário para as crianças seja da Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental.

Enfim, o brincar é uma linguagem de expressão por meio da qual as crianças aprendem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, constroem e transformam sua personalidade e sua inteligência.

Por isso, brincar não é perda de tempo em nenhuma circunstância. Ao contrário, é linguagem de aprendizado típica de uma idade e, por isso, essencial e necessária ao desenvolvimento humano.

A cultura da leitura e da escrita: a função social e a beleza poética

Bebês e crianças nascem hoje em um mundo repleto de materiais escritos e visuais. Ao se relacionarem com o mundo, torna-se necessário significar e nomear cada coisa, objeto, lugar ou pessoa. Esse sistema simbólico é visto sob a ótica da curiosidade por crianças

pequenas. A escrita é um instrumento cultural completo (isto porque ler e escrever envolve o uso de signos verbais que remetem a ideias, sentimentos, fatos). Isso significa que a palavra escrita se refere ao nome do objeto, que, por sua vez, remete ao objeto. Ou seja, a escrita não representa a coisa diretamente (o objeto, o fato, a ideia), mas representa o nome da coisa que, por sua vez representa a coisa (ou fato ou ideia). Para compreender o fato, a coisa ou a ideia expressos na escrita (representados na palavra escrita) é preciso buscar não o nome representado na escrita, mas a ideia ou o fato aí representado. Ou seja, o cérebro precisa fazer uma busca por significados.

De um modo geral, não é essa compreensão que se observa na apresentação da escrita para as crianças em muitas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Muitas professoras e professores, e também muitas famílias, continuam a apresentar a escrita treinando a criança para que ela faça a relação entre som e letra (enfatizando a aprendizagem do alfabeto, o treino da escrita de letras que mais tarde viram sílabas), sem saber que, com isso, ensinam as crianças a reconhecer sons de letras, sílabas ou palavras, mas não ensinam as crianças a ler. Isso porque, ao ler, é necessário buscar o sentido daquilo que se lê em seu conjunto. Ao ler, o leitor não pode se preocupar em reconhecer sons, mas deve compreender a ideia do que lê.

Ao compreender a escrita em sua complexidade, pesquisas e estudos recentes têm apontado para novos procedimentos de apresentação da escrita para as crianças com o objetivo de formar crianças leitoras e produtoras de textos.

Essa formação do leitor e produtor de textos começa no CEI, quando educadoras e educadores leem para as crianças, deixam livros bonitos e atraentes em pratelerias na altura dos olhos e das mãos dos bebês, usam livros e revistas para contar histórias e ler sobre tema de interesse das crianças. Também quando educadoras e educadores escrevem pequenas histórias que as crianças narram.

Já na EMEI, o convívio das crianças com a cultura escrita apresentada sempre como textos informativos, histórias, formas de registro

para organização do dia (enfim, a escrita utilizada em sua função social) se amplia e a autoria em textos nos quais a professora é a escriba do grupo vai criando nas crianças a atitude própria ao ato de escrever. Como lembra Roland Barthes, a gente escreve o desejo da gente.

Da mesma forma, ao conviver com diversos gêneros textuais (dicionários, enciclopédias, livros de história e de consulta, gibis, revistas, receitas de culinária, recados familiares, convites), as crianças vão formando a atitude leitora, aprendem a interrogar os textos que a educadora e o educador leem para elas. Desse modo, a cultura escrita é apresentada para as crianças não de forma fragmentada e simplificada, mas em sua forma social.

CEI Padre Gregorio - Foto: Adriana Caminitti

Convivendo com a leitura e a escrita dessa forma, a criança terá formado, ao chegar ao Ensino Fundamental, o elemento mais importante que impulsiona a formação do leitor e do produtor de textos: a vontade, a necessidade, o desejo de ler e escrever e, além disso, a atitude própria do ler e escrever frente a um texto lido, não procura reconher sons, mas compreender seu conteúdo e frente a um texto a ser escrito, busca o que tem a dizer sobre o tema.

Como lembra Vygotsky (1995), é preciso ensinar a linguagem escrita para as crianças e não as letras. A escola tem feito a opção de ensinar as letras para as crianças de forma cada vez mais antecipada, e a produção do analfabetismo funcional continua a se concretizar em larga escala na escola brasileira. Isso aponta que não se trata de fazer mais do mesmo que se tem feito ao longo de décadas, mas é preciso fazer melhor

Brincadeiras com jogos de palavras, parlendas e rimas, as canções e as histórias contadas apresentam para as crianças a língua em sua dimensão poética[3], remetem a situações ancestrais (momentos coletivos vividos por gerações e gerações de seres humanos em volta do fogo, compartilhando vivências, histórias, memórias) e ao prazer de estar junto ao grupo compartilhando experiências e afetos.

Ouvir a leitura de uma história pode ser um momento igualmente encantador quando bebês e crianças compreendem que a linguagem que a educadora ou o educador utilizam (e que não é a de todos os dias) sai dos livros ou de outros portadores de texto. A escrita de um bilhete tendo a professora ou o professor como escriba, registros de rodas de conversa, escolha de livros para

Quer saber mais sobre procedimentos com a cultura escrita numa perspectiva de formação de crianças leitoras e autoras?

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

Informações disponíveis também em: https://linguaportuguesafacil.wordpress.com/um-passeio-pelo-mundo-da-pedagogia-freinet/.

3 Termo utilizado por Juan Mata

empréstimo, produção de texto que sintetize as experiências vividas ao longo de um projeto são excelentes situações que provocam a convivência com a escrita em sua função social e como instrumento de expressão.

No Ensino Fundamental, essa relação com a cultura escrita (não com letras ou sílabas) se aprofunda e a convivência das crianças com os textos escritos vai aos poucos se adensando, sem perder de vista que escrever é um ato de expressão, não se confunde com cópia nem com atividade repetitiva de escrita de letras ou números. Da mesma forma, ler é um ato de busca de significados na mesagem lida por um leitor.

Essa nova compreensão do que seja ler e escrever, assim como a compreensão de como as crianças aprendem, remete à necessidade de se buscar novos procedimentos para o ensino da técnica da escrita para as crianças no Ensino Fundamental, de tal modo que o desejo da escrita seja uma necessidade vital das crianças e não uma tarefa imposta pela professora e pelo professor.

EMEF Geni Maria M A K Pussinelli - Foto: Adriana Caminitti

V - Documentação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens de educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A implantação de um currículo integrador para a infância paulistana, como se vem discutindo ao longo deste documento, é processo que envolve mudanças nas práticas tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Documentar esse processo é ferramenta indispensável para educadoras e educadores (especialmente professoras e professores) em suas múltiplas tarefas: construir experiências positivas com e para bebês e crianças, criar um suporte para seu próprio crescimento profissional, melhorar a própria capacidade de comunicação com bebês e crianças, com as famílias e mesmo entre os colegas.

Este processo não se percorre apenas conhecendo e estudando o campo teórico/epistemológico, mas também o campo das experiências e vivências de bebês e crianças atuando em criativa relação com o mundo em diferentes espaços. Dessa observação "inteira" provém uma "escuta" correlacionada a todos os sentidos (escuta no sentido metafórico de ouvir, conversar, entender, observar, interpretar, ler as atitudes de bebês e crianças, acolher), cuja narrativa é vital para compreender e registrar o vivido pelo grupo e o aprendido por educadoras, educadores, bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Assim pensando, trata-se de colocar em prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental um processo cooperativo de observação e de interpretação que ajuda educadoras e educadores a escutar e observar os bebês e as crianças com quem trabalham e as vivências que propõem e realizam para e com bebês e crianças. Essa documentação interpretada no coletivo das Unidades Educacionais possibilita uma ação docente articulada que trata bebês e crianças como protagonistas da ação educativa e concebe educadoras e educadores como responsáveis pela organização das experiências cada vez mais envolventes e encantadoras que acontecem na Unidade Educacional. Documentar, portanto, pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente. Nesse sentido, a documentação pedagógica exige uma atividade sistemática e atenta de observação e de reflexão sobre a vida diária na escola, com base numa concepção teórica e em intenções pedagógicas que orientem as práticas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A documentação pedagógica propõe-se a comunicar as vivências e as experimentações de bebês e crianças, suas descobertas, criações, ideias e aprendizados expressos pelas linguagens de expressão, permitindo a percepção e reflexão docentes sobre o que as crianças pensam, fazem, falam, teorizam, problematizam sobre os desafios que lhes são apresentados. Assim, a documentação valoriza a autoria e o protagonismo infantil, assim como a autoria e o protagonismo docente.

A documentação pedagógica como produto mostra as experiências vividas, a intenção das propostas pedagógicas e o percurso das aprendizagens e do desenvolvimento de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Seu processo possibilita a valorização profissional e dá sentido aos tempos de formação coletiva, como meio de reflexão sobre a prática que subsidia a avaliação e o planejamento das ações educativas.

Desse ponto de vista, a atenção e o olhar sensível das professoras e dos professores estão presentes inclusive nos momentos

diários em que as crianças têm um tempo destinado às brincadeiras ou às atividades de livre escolha, nas vivências em espaços internos (salas) ou externos (parques, pátios etc.), não se limitando a explicar episódios individuais, mas relacionando, em uma narrativa única e coerente, episódios significativos de um projeto realizado e criado para o bem-estar das crianças e suas famílias.

Para tudo isso e para apresentar, aos que passam pela Unidade Educacional, testemunhos do valor da infância e das competências e necessidades de bebês e crianças, além da palavra escrita das educadoras e educadores, pode-se registrar e documentar por meio de diferentes linguagens:

- uma sequência de fotos que narre os processos vividos por bebês e crianças e suas descobertas, em lugar de poses estereotipadas;
- uma gravação do áudio das conversas infantis, narrando seus pontos de vista, valores, conceitos e até preconceitos
- uma filmagem das experimentações de bebês e crianças seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental
- uma exposição permanente das produções de bebês e crianças nas paredes da escola como possibilidade de celebração da autoria e do percurso de expressão de bebês e crianças.
- O registro diário dos relatos de familiares sobre as aprendizagens e o desenvolvimento infantil;

A documentação pedagógica também deve ser um convite para as crianças produzirem registros e participarem do processo de documentação. Para isso, deve-se possibilitar que elas registrem suas experiências manejando equipamentos e conduzam suas narrativas fotografando, filmando, gravando, desenhando, produzindo textos orais que podem ser escritos pela professora ou pelo professor na Educação Infantil e, no Ensino Fundamental, possam ser escritos com autonomia cada vez maior pelas crianças e com ajuda cada vez menor da professora e do professor. Esta é uma possibilidade de prática pro-

motora de autoria, protagonismo e respeito à voz das crianças e fator que promove seu desenvolvimento, uma vez que é fonte de conhecimento pelas crianças de seu próprio processo de aprendizagem e de crescimento cultural, possibilitando a autoavaliação e autorreflexão de crianças e educadoras e educadores.

No Ensino Fundamental, a documentação pedagógica serve ainda para a avaliação do percurso e da aprendizagem das crianças no sentido do que está previsto no CNE/CEB nº 04/2008.

Considerados esses pontos de vista, a documentação pedagógica tem dimensões políticas e pedagógicas que a tornam um instrumento de aperfeiçoamento das práticas e de desenvolvimento profissional em direção a uma escola com qualidade social que intencionalmente se organize para promover o máximo desenvolvimento humano em cada bebê e criança que compõe a infância paulistana.

EMEF Geni Maria M A K Pussinelli - Foto: Adriana Caminitti

VI - Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Educandos e Educadores: seus direitos e o currículo. In: **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1°, 2° e 3° anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

CRUZ, Silvia H.V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

FORMOSINHO, J. **O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único**. Lisboa: Pedago, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SãoPaulo: Paz e Terra, 2001.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1997.

MATA, Juan. O direito da criança de sonhar. In: **Infâncias e suas linguagens**. GOBBI, M.; PINAZZA, Mônica (Org.). São Paulo: Cortez, 2014.

MALAGUZZI, L. Ao contrário, as cem existem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MELLO, S. A. **Uma proposta para pensar um currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. (Mimeo).

SÃO PAULO (SP). **Orientação Normativa nº 01/2013** – Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME\DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. SME\DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). **O uso da tecnologia e da linguagem midiática na Educação Infantil**. São Paulo: SME\DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). R**evisitar, Ressignificar, Avaliar, Replanejar**. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (SP). **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015b. (versão preliminar abr. 2015).

VYGOTSKY, L. S. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita**. In: _____. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VII - Grupo de estudos e trabalho para escrita do documento "Currículo integrador da Infância Paulistana"

Alessandra Arrigoni - **SME/DOT - Educação Infantil**
Adriana Ferreira Daffre - **DRE São Miguel**
Bartira Cruz Landim Belarmino - **DRE São Miguel**
Cláudia Regina Dias Branco - **DRE Jaçanã/Tremembé**
Cinthia Bettoi Pais - **DRE Ipiranga**
Creusa Cândida dos Santos Silva - **DRE Capela do Socorro**
Edmar Silva - **DRE Freguesia/Brasilândia**
Edna Rodrigues Araújo Rossetto - **SME - Programas Especiais**
Elaine Cristina Ferreira Conceição - **DRE Itaquera**
Elza de Lima Ferrari - **DRE Campo Limpo**
Emilce Rodrigues Gomes Giro - **Pirituba/Jaraguá**
Fátima Aparecida Antônio - **Diretora - SME/DOT - Ensino Fundamental e Médio**
Fernanda Carvalho Hashizume Demori - **DRE Santo Amaro**
Ivone Mosolino - **SME/DOT - Educação Infantil**
Jandira de Oliveira Costa - **DRE Itaquera**
José Mario de Oliveira Britto - **DRE Penha**
Juliana Manso Presto - **DRE Jaçanã/Tremembé**
Kelly Cristina Graciano Silva - **DRE Freguesia/Brasilândia**
Lídia Godoi - **SME/DOT - Educação infantil**
Márcia Cordeiro Moreira - **SME/DOT - Ensino Fundamental e Médio**

Margarete de M. Zilloz - **DRE Capela do Socorro**

Maria de Jesus Campos Sousa - **DRE São Mateus**

Marisa Aparecida Romeiro Noronha - **SME/DOT - Ensino Fundamental e Médio**

Maristela Bardi - **DRE Ipiranga**

Michele C. Meira - **DRE Guaianases**

Miriam Mançano - **DRE Penha**

Patrícia da Silva - **SME/DOT - Educação Infantil**

Regina Célia Cola Rodrigues - **DRE Pirituba/Jaraguá**

Renata Cristina Dias Oliveira - **DRE Santo Amaro**

Ricardo Costi - **DRE São Mateus**

Rosangela Gurgel Rodrigues - **SME/DOT - Educação Infantil**

Sandra Regina Soares - **DRE Jaçanã/Tremembé**

Sônia Larrubia Valverde - **Diretora - SME/DOT - Educação Infantil**

Suely Amaral Mello - **Assessora - SME**

Viviane de la Nuez Cabral - **SME/DOT - Educação Infantil**

Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
Representação no Brasil

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO