

# RECORTES DA TRAJETÓRIA EDUCATIVA DAS CRIANÇAS PEQUENAS: ENCONTROS COM A CULTURA DO ESCRITO, DO FALADO, DO VIVIDO E COM A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

*Data de submissão: 09/10/2023*

*Data de aceite: 01/11/2023*

**Diana Silva Monteiro**

Secretaria Municipal de Educação,  
Fortaleza- Ceará  
<https://lattes.cnpq.br/0851581502508172>

Linguagem oral e escrita .

### SNIPPETS FROM THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF YOUNG CHILDREN: ENCOUNTERS WITH WRITTEN, SPOKEN AND LIVED CULTURE AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY

**RESUMO:** O presente texto relata uma experiência pedagógica envolvendo crianças entre quatro e cinco anos de idade em um centro de educação infantil, visando explicitar sumariamente o percurso pedagógico semestral de dois grupos de crianças pequenas em um centro de educação infantil, descrevendo a organização das experiências que levaram em conta as preferências e opiniões das crianças e as intervenções realizadas pelas professoras, da mesma forma que contemplavam variadas linguagens, dentre elas a linguagem oral e escrita, que, por sua vez, alavancou o trabalho com temáticas como às relacionadas à diversidade étnico-racial. A perspectiva metodológica empregada orientou-se pelos princípios da Documentação Pedagógica, tendo como fundamentação teórica predominante Rinaldi (2012) e Ostetto (2017).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil; Escuta ativa; protagonismo infantil;

**ABSTRACT:** This text reports on a pedagogical experience involving children between the ages of four and five in an early childhood education center, aiming to briefly explain the six-month pedagogical journey of two groups of young children in an early childhood education center, describing the organization of experiences that took into account the children's preferences and opinions and the interventions carried out by the teachers, in the same way that they contemplated various languages, among them oral and written language, which, in turn, leveraged the work with themes such as those related to ethnic-racial diversity. The methodological perspective employed was guided by the principles of Pedagogical Documentation, with Rinaldi (2012) and Ostetto (2017) as the predominant theoretical foundation.

**KEYWORDS:** Early Childhood Education; active listening; Child protagonism; oral and

written language.

## INTRODUÇÃO

Esta narrativa visa compartilhar uma amostra das experiências pedagógicas vivenciadas por crianças pequenas em uma unidade escolar durante um semestre. Dentre todas as experiências vivenciadas destacamos neste relato apenas um sumário de algumas propostas. Inicialmente, abordaremos situações ocorridas no início do ano vigente que desencadearam sequências didáticas e projetos de trabalho. Serão discutidos o desenvolvimento de várias experiências e encontros que envolvem diferentes formas de linguagem, como a verbal, a corporal e as artísticas, incluindo desenho, literatura, poesia e pintura. Considerando as interações das crianças entre si e com os educadores, e valorizando as interações e as brincadeiras como elementos centrais na educação infantil, busca-se destacar a criança como sujeito histórico-social de direitos e protagonista das ações pedagógicas desenvolvidas na instituição (BRASIL, 2009). O objetivo é relatar a organização das experiências, que contemplam variadas linguagens, dentre elas a linguagem oral e escrita, a participação ativa e transformadora dessas crianças na construção coletiva dos espaços e escolha dos materiais, bem como as intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras.

A discussão surge diante da necessidade de refletir sobre as possibilidades e caminhos a serem trilhados durante o semestre. Dessa forma, com base no acompanhamento cotidiano, observação, registro e testemunho de cada detalhe, gesto, voz, olhar, ação, reação e silêncio de cada criança, levando em consideração suas opiniões e preferências, optou-se por seguir as sugestões indicadas pelas meninas e meninos, que os conduziram ao universo fascinante e mágico da oralidade e da literatura, que, por sua vez, enriqueceu o trabalho com temas variados, inclusive, os diferentes aspectos da cultura indígena, para além das propostas centradas em datas comemorativas, ocasionando, segundo Ostetto (2012) a fragmentação do conhecimento, com atividades superficiais e estereotipadas.

Nesse contexto, a prática adotada consistiu em organizar as experiências, os espaços e os materiais de forma a contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que concebe o currículo como:

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

(BRASIL, 2010, p. 12)

Sob o prisma da concepção supracitada, a tessitura de vivências propostas contemplaram várias linguagens, sejam elas artísticas, culturais, científicas, folclóricas, tecnológicas, entre outras, experiências para além da folha A4 e de listas de conteúdos pré-

estabelecidos, visto que o currículo não está centrado em “áreas do conhecimento” ou no trabalho com datas comemorativas. Vislumbrando a criança como um centro das práticas educativas e sujeito integral (sócio emocional, cognitivo , biológico) que brinca, salta, pula, explora, conhece e produz culturas, conhecimento e vida, suplantando a fragmentação cartesiana das propostas. Concordamos com Barbosa e Horn (2008, p. 36) no que se refere à concepção de currículo, quando diz:

(...) para redimensionar a concepção de currículo, umas das questões fundamentais é passar ideia de programa escolar, como uma lista interminável de conteúdos fragmentados, obrigatórios e uniformes (...) para aquela de programação, em que o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade

Nessa esteira, durante a realização das experiências, as professoras desempenharam um papel fundamental ao promoverem intervenções pedagógicas que ampliaram as experiências das crianças, incentivando-as a investigar, experimentar e expressar suas ideias. Assim, evidencia-se a importância de considerar as vozes e os interesses das crianças na organização dos espaços educacionais, bem como a relevância das intervenções pedagógicas sensíveis e contextualizadas. Sendo assim, foi possível proporcionar um ambiente enriquecedor, onde as crianças puderam se desenvolver integralmente, ressignificando o espaço escolar e fortalecendo a relação entre educação e cuidado na primeira infância.

## DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

As experiências descritas resumidamente neste relato tratam de um processo pedagógico e investigativo durante o primeiro semestre do ano de 2023, conduzido com um grupo de crianças da turma Infantil 4, no turno matutino, composto por 20 crianças e acompanhado por três professores, um coordenador e as famílias dos meninos e meninas, que testemunham o desenvolvimento das crianças.

Seguindo os princípios da documentação pedagógica e inspirados na abordagem educativa de Reggio Emília (RINALDI, 2012), adotamos uma abordagem observacional, registrando, documentando, refletindo, planejando e intervindo de forma contínua e cíclica. O educador desempenha um papel reflexivo e investigativo, trabalhando junto com as crianças, que são consideradas sujeitos pesquisadores. Registramos seus desejos, indícios, gestos, conhecimentos e hipóteses por meio das produções das crianças, como desenhos, pinturas, esculturas, escritas, jornais, além de instrumentos de registro docente, como anotações, observações, gravações de áudio, vídeos e fotos.

Comunicamos as conquistas do grupo de forma presencial, expondo-as nas paredes da sala e em outros espaços, e também virtualmente, por meio de um grupo de *WhatsApp* com os familiares. Dessa forma, tornamos visíveis as aprendizagens das crianças, que

servem de base para o planejamento e a retroalimentação de propostas significativas e promotoras do desenvolvimento pleno das crianças. Nas palavras de Rinaldi (2016, p. 239),

A documentação pode ser vista como uma escuta visível: ela garante ouvir e ser ouvido pelos outros. Isso significa produzir traços - como notas, slides e vídeos- para tornar visíveis os modos como os indivíduos e o grupo estão aprendendo ( tanto durante quanto depois do processo) .

Nesse sentido, a trajetória pedagógica como professora da turma de Infantil 4 foi repleta de vivacidade, trocas, aprendizagens e descobertas intensas. Um dos primeiros desafios foi estabelecer vínculos com as crianças e suas famílias, bem como com os outros profissionais da instituição. Para isso, planejamos e implementamos estratégias, como a escuta atenta e sensível, em uma postura acolhedora e afetiva diante das diferentes emoções e necessidades das crianças durante o processo de transição.

Seguindo as orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (FORTALEZA, 2016), priorizamos a compreensão das necessidades das crianças por meio de práticas pedagógicas que permitem escutar as expectativas dos pequenos. Considerar a fala das crianças auxilia os professores a tomar decisões mais adequadas na direção das práticas educativas, alinhadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se) juntamente com os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e forma; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) preconizados da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, o papel do adulto é essencial nas propostas pedagógicas, por meio de um ciclo dialógico de escuta, reflexão e intervenção. Surgem questionamentos sobre como organizar e potencializar o espaço e os materiais, Segundo Malaguzzi citado por Gandini ( 2016, p. 77) “ Os professores seguem as crianças, e não os planos. Os objetivos são importantes e não são perdidos de vista, mas o mais importante são o porquê e o como alcançá-los”. As vivências fundamentaram-se na ideia referenda por Horn (2017) de que a intervenção do adulto nessa etapa concentra-se em dois aspectos principais: a documentação pedagógica (observar, registrar, refletir, planejar, intervir) e a organização dos espaços e a materialidade.

Por isso, desde o início do ano, os tempos, os espaços e as materialidades são organizados e planejados previamente de acordo com o que foi observado e registrado no processo de documentação pedagógica. Assim, logo nas primeiras semanas, ao chegarem na sala de referência já encontravam propostas organizadas pela professora, para brincar, explorar e manusear do seu jeito os diferentes tipos de materiais estruturados e não-estruturados organizados em diferentes contextos e espaços circunscritos, como ,por

exemplo, com contextos de faz de conta (“do médico”, “do salão de beleza”) ou por meio de propostas do brincar heurístico, quando usavam os cones, argolas, canos, para empilhar e formar torres altas juntamente com os amigos ou outro tipo de brinquedo convencional (carrinhos, bonecos, bonecas) para criar enredos, usar a imaginação, expressar emoções ou ideias, correndo, criando no seu mundo de faz de conta.

Assim, cada criança potencializava o que era proposto de acordo com seus interesses e necessidades. No encontro com seus pares e professores algumas crianças, inicialmente, preferiam o acolhimento do abraço dos colegas, já outras demandavam mais atenção do adulto presente. A partir do olhar e escuta presente, atenta e sensível sobre tais interesses, e necessidades das crianças nas brincadeiras e interações cotidianas, aos poucos os espaços foram transformados pelas crianças. Compreendemos que os ambientes devem ser construídos juntamente com as meninas e meninos da turma. Visto que, defendemos que o espaço é o parceiro pedagógico mutável e dinâmico construído e criado de acordo com as demandas do grupo, sendo um facilitador e um fator de aprendizagem (FORNEIRO, 1998).

Portanto, diante de tal necessidade compartilhamos a problemática com as crianças por meio da pergunta central “Qual escola queremos?”, que orientou a organização de propostas educativas sequenciadas, como visita guiada a todos espaços físicos do prédio da instituição, além da análise de fotografias dos espaços e a construção de maquetes da unidade escolar usando blocos lógicos, também fizemos a identificação e escrita e produção coletiva do painel com o nome da instituição.

Nessas situações e nos demais tempos do cotidiano pedagógico a escuta e olhar sensível eram presentes, principalmente, por meio de trocas orais constantes, já que conversa faz parte da rotina da nossa turma, permeando vários momentos durante a manhã, incluindo a prática de sentar-se em círculo com as crianças para fazer a roda de conversa.

Acreditamos que a oralidade é o ponto de partida para a aquisição da linguagem e do pensamento. Desde o nascimento, as crianças são expostas à linguagem oral, e é por meio dela que começam a compreender e expressar suas necessidades, desejos e emoções. Na nossa realidade, a valorização da oralidade foi essencial para estimular o desenvolvimento da fala e da escuta ativa, habilidades fundamentais para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

O trabalho com a oralidade foi no sentido de possibilitar às crianças a ampliação do seu vocabulário, buscando desenvolver habilidades de comunicação, para que possam expressar com clareza e se sentirem seguras ao se comunicar em diferentes contextos. Além disso, a oralidade favoreceu a interação social e a construção de vínculos afetivos com os colegas e professores, fortalecendo a autoconfiança e a autoestima das crianças. Nas palavras de Barbosa e Oliveira (2018, p.34) :

A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao longo de toda a Educação Infantil. A escola de educação infantil, como bem afirmou Peter Moss (2009), é uma Escola de Encontros, e os encontros e as relações se fazem nas múltiplas linguagens, sendo a linguagem oral a forma predominante da linguagem verbal da pequena infância.

Faz-se mister destacar que o trabalho com a linguagem verbal, oral e escrita na educação infantil deve se esquivar de propostas tradicionais repetitivas, mecanizadas e descontextualizadas, que antecipam “conteúdos” do ensino fundamental com intuito de alfabetizar as crianças já na primeira etapa da Educação Básica Brasileira . Na verdade,

Embora as crianças da pré-escola possam se alfabetizar por interesse particular a partir das interações e da brincadeira com a linguagem escrita, não cabe à pré-escola ter a alfabetização da turma como proposta. Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com as práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais; é dar-lhes oportunidades de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade ( as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético) (GALVÃO, 2016, p. 26)

Dessa forma, primeiramente conversamos com as crianças para decidir o que elas gostariam de ter ali, por meio de um momento de conversa diferente, que chamamos de “dinâmica do repórter”, usando microfone multimídia e tarjetas personalizadas, simulando um momento de entrevista, despertando o envolvimento de todos no diálogo. Nessa ocasião da entrevista, diante da pergunta aberta sobre o que cada uma gostaria de fazer na escola, obtivemos respostas variadas, com o microfone em mãos, uma menina, por exemplo, disse que “eu ‘gosto’ (gostaria) de ficar uma princesa”. Outras solicitaram bonecas e brinquedos.

Nessa esteira, planejamos o registro de tais ideias, assim, foi apresentado para as crianças imagens de jornais, contemplando o direito de conviver e expressar-se com a linguagem oral e escrita , com gêneros textuais e portadores de texto em situações reais e significativas para as crianças. Em seguida, editamos, em folha A4, uma estrutura padronizada no formato de jornal intitulada “Jornal da criança”, com o enunciado da notícia “A escola que queremos” para as crianças completarem com o desenho e, textos , as ideias conversadas na “dinâmica do repórter”. Nela as crianças, usaram lápis grafite, de cor e de giz de cera para representar suas ideias por meio de desenho. E, em seguida, apreciaram as produções uns dos outros que foram expostas nas paredes da sala de referência.

Posteriormente, embasando-se nas supracitadas requisições das crianças, providenciamos kits com materiais e organizamos espaços delimitados em áreas circunscritas. Dessa forma, a estante se transformou no fogão e armário no “cantinho para cozinhar”, uma mesa velha tornou-se uma penteadeira perto do espelho, além disso,

construirmos o baú da fantasia, com coroas, chapéus, saias, tecidos e adereços em geral para as crianças usarem a imaginação e se tornarem “princesas”; “heróis”, “príncipes”, “lobos”, etc. O “cantinho” da leitura, feito com cortinas, colchões e livros pendurados também era um espaço cobiçado e frequentado por muitas delas, os brinquedos e materiais organizados era um convite especial para o encantamento pelos livros de história infantil que retratavam as “princesas” reivindicadas anteriormente.

O interesse do grupo pela literatura impulsionou as experiências organizadas pelo projeto “Era uma vez”, que, por sua vez, originou-se devido à curiosidade de um menino, que, em determinada ocasião, ao perceber a coleção de livros infantis de contos de fadas que a professora segurava, indagando prontamente “que livros são esses”, solicitando a leitura e informando a sua preferência pelo conto “Branca de Neve”. Diante disso, a professora conversou com as crianças sobre os títulos dos livros que segurava, e como já estava no final da manhã, propôs que fizessem uma votação para a escolha do primeiro conto que seria lido no dia seguinte.

A partir daí, várias propostas foram organizadas de forma sequenciadas, abrangendo as experiências descritas no artigo 9º da Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010). Desse modo, organizamos experiências de leitura das histórias infantis, conto e reconto da história usando fantoches, máscaras, dramatização, produção de fantoches, elaboração de lista e tabelas de contos preferidos e de personagens da história, tendo o professor como escriba, assim como a leitura e reconto, a dramatização, a produção de fantoches, maquetes e desenhos relacionados a temática ou enredo das obras literárias trabalhadas. Exemplificando, foi o envolvimento da turma na proposta realizada a partir da leitura do conto “Os três porquinhos”, no qual muitas crianças encantaram-se ao reproduzir em pequenos grupos as casas dos porquinhos usando blocos de tijolos em miniatura, palhas, palitos de picolé, papéis, fita adesiva, cola e massa de modelar, e, já outros desenharam no papel, utilizando canetinhas, lápis de cera e de cor, os respectivos porquinhos que deveriam estar dentro das referidas casas construídas, tendo em vista o enredo original do conto de fada, para se protegerem do lobo que foi representado por uma figura fixada no secador de cabelo que se transformou na boca do lobo mau, e, quando ligado com a ajuda do adulto presente, foi manuseado pelas crianças na tentativa de derrubar as casas dos porquinhos produzidas, desencadeando risadas, diversão, encantamento e envolvimento das crianças presentes.

Além disso, envolvemos a família em momentos de incentivos à leitura, como o piquenique literário, no qual as crianças maravilharam-se pelos livros disponibilizados no espaço externo, folheando e deleitando-se na leitura, ao mesmo tempo que saboreava a maçã, banana e suco. Assim, alimentaram a alma, o corpo, o espírito, nutrindo o pensamento e a imaginação

As narrativas contadas e recontadas oralmente permitiram que as crianças participassem ativamente da história, criando imagens mentais e interpretando os

acontecimentos de acordo com suas vivências e percepções. A leitura em voz alta pelos professores também foi uma forma poderosa de despertar o interesse das crianças pela leitura, além de estimular sua capacidade de escuta e atenção. As histórias contadas e lidas proporcionaram um espaço mágico onde as crianças puderam se identificar com personagens, emoções e situações, desenvolvendo empatia e senso crítico.

A literatura também foi uma ferramenta valiosa para abordar temas sensíveis e importantes, possibilitando discussões significativas sobre questões sociais, valores e princípios éticos e políticos. Assim, buscando contemplar a temática da diversidade étnico-racial, salutar para o cotidiano pedagógico, favorecendo o aprendizado sobre a cultura indígena e a diversidade cultural do nosso país, nosso estado e escola. Referendamos tal trabalho na Proposta Curricular para a Educação Infantil, ao preconizar que devemos:

(...) introduzir no cotidiano dos bebês e crianças as brincadeiras indígenas, histórias que valorizem suas línguas e identidades, garantir nos ambientes das instituições de educação infantil diferentes dimensões que expressem a riqueza desses povos, com referências indígenas do nosso Estado (artefatos, objetos, redes, artesanatos, etc), apresentando aos bebês e crianças elementos dos distintos grupos sociais.

Portanto, o trabalho com a temática indígena não se restringe ao tradicional “Dia dos povos indígenas”, comemorado no mês de abril, sem a devida reflexão. Na verdade, elencamos na nossa rotina semanal “a quinta da diversidade”, no sentido de priorizar neste dia, momentos lúdicos e contextualizados destinados à questão da diversidade étnico-racial, distanciando de propostas estereotipadas que reforçam preconceitos, reducionismo e superficialidades.

Dessa forma, selecionamos livros de histórias infantis que trabalham tal temática indígena e os trouxemos para a sala. Os principais títulos foram: “O tupi que você fala” (FRAGATTA, 2018), “Jandê, o curumim tremembê” (MARTINS, 2011). Tais textos literários foram o guia para as proposições que se seguiram. Primeiramente, conversando e listando as palavras na linguagem *Tupi* retratado na obra de Fragata citada acima, e, a partir das ideias infantis íamos ampliando o vocabulário e conversando sobre o significado dos novos signos. E, na sequência, trouxemos alguns elementos da culinária indígena, que tinha inclusive sido retratada na primeira obra supracitada, assim, fizemos a pipoca, degustamos a tapioca. Destaca-se que em dias anteriores, apresentamos de forma convidativa os itens numa esteira no chão em contextos com alimentos e itens da cultura de povos indígenas brasileiros, como milho, mandioca e goma. Nessa sessão as crianças foram estimuladas a perceberem, sentirem e descreverem as características dos alimentos (cores, espessura, tamanho.). Inspirando-se no personagem *Jandê*, as crianças produziram marcas gráficas, utilizando lápis e giz de cera para desenhar como uma releitura de imagens; e fizeram rabiscos com giz nas paredes e chão a partir da análise de imagens produzir desenhos nas folhas utilizando lápis e giz de cera. E, seguindo o mesmo compromisso ético e estético, de

ampliar seus sentidos e experiências, propusemos a apreciação de imagens sobre a arte de alguns povos indígenas, na qual foi proposto o trabalho com a argila, e conheceram tal material alisando-a ou amassando-a, modelando a argila sobrepondo bolinhas, observando a própria produção e conversando sobre ela, comparando com as dos colegas, diziam “não sei fazer o boneco tia, igual a ele!” “fiz uma bolinha”.

Tendo em vista a solicitação de algumas crianças apontando para a convivência por outros espaços coletivos e externos, realizamos experiências lúdicas, exploratórias de pesquisa no pátio, abordando as brincadeiras indígenas, onde as crianças puderam brincar do “cabo de guerra”, se divertindo bastante com seus amigos e amigas, e muitas delas demonstraram agilidade, resistência e força.

O percurso pedagógico que trilhamos durante o primeiro semestre trouxe-nos conquistas significativas e aprendizados valiosos, provenientes de processos que reconheceram a criança como protagonista, potente e capaz de intervir e liderar escolhas e decisões no enredo pedagógico. Nessa trajetória, o papel fundamental de um professor atento, presente e sensível foi imprescindível ao olhar, escutar e acolher os interesses e necessidades das crianças, organizando os espaços e materiais de forma a garantir seus direitos e proporcionar experiências ricas e diversificadas que contemplaram a literatura infantil e a valorização da oralidade, fomentando o diálogo e o reconhecimento da diversidade étnico-racial, criando um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, ponderamos que a literatura infantil desempenhou um papel transformador no universo das crianças. Ao serem apresentadas a narrativas lúdicas, poéticas e envolventes, as crianças foram estimuladas a imaginar, refletir e compreender o mundo ao seu redor. Ao considerar a criança como protagonista, asseguramos que ela seja agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem, despertando a curiosidade, a imaginação e o prazer pela descoberta do conhecimento, que ao valorizar a singularidade de cada criança e respeitar suas necessidades, podemos criar ambientes acolhedores e estimulantes, capazes de promover o desenvolvimento integral e o florescer de potencialidades. É a partir desse olhar sensível e atento que construímos uma educação mais significativa e humanizada, possibilitando que nossas crianças cresçam como sujeitos críticos, criativos e plenamente capazes de participar ativamente na sociedade. A pesquisa e a prática evidenciam que a escola que queremos considera a criança no centro do processo educacional, e apontam para uma sociedade democrática, inclusiva e acolhedora da diversidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CEARÁ. Secretaria do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. – Fortaleza: SEDUC, 2019.

FORNEIRO, L.I. A. organização dos espaços na educação infantil. IN: ZABALZA, Miguel, **A. Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTALEZA. **Proposta Curricular para a Educação Infantil de Fortaleza** . Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. 2020

FORTALEZA. **Orientações para o processo de transição da criança da Educação Infantil para o ensino fundamental**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, 2016.

FRAGATA, Cláudio. O tupi que você fala. São Paulo: Globinho, 2018.

HORN, Cláudia Inês. **Documentação pedagógica: a produção d criança protagonista e do professor designer**. Tese ( Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação. Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6768> .Acesso em 12 de set de 2022.

MARTINS, J.M.C. **Jandê, o curumim tremembé**”. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 2011.

OSTETTO, Luciana. No tecido da documentação: memória, identidade e beleza. IN: IN: OSTETTO, L.(org).**Registro na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Papirus, 2017, p.16-60

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