

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BIANCA PEREIRA RODRIGUES**

**QUALIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL AMIGO SPINELLI**

**Porto Alegre  
2018**

BIANCA PEREIRA RODRIGUES

**QUALIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL AMIGO SPINELLI**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Educação Infantil, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ms. Sariane da Silva Pecoits

Porto Alegre

2018

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil apresenta os caminhos que me levaram a escolher e a pesquisar sobre a qualidade do contexto de aprendizagem na Educação Infantil. Além disso, apresenta uma articulação entre a observação e a reflexão sobre a forma de organização da ação educativa na escola de Educação Infantil comunitária na qual trabalho. Da mesma forma, expõe indicações para a qualificação do contexto de aprendizagem dessa realidade, inspiradas na abordagem pedagógica de Reggio Emilia. Pensando na potencialização da prática educativa no cotidiano das escolas, reflete, também, o papel e a importância da formação dos educadores de Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Contexto. Aprendizagem. Formação.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL AMIGO SPINELLI.....</b>	<b>5</b>
2.1 Histórico .....	5
2.2 Diagnóstico .....	6
2.3 Identificando parâmetros desta realidade .....	7
<b>3 A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA DA ESCOLA CONFORME O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) .....</b>	<b>8</b>
<b>4 PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NA ESCOLA .....</b>	<b>14</b>
<b>5 CONHECENDO OUTRA REALIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>16</b>
5.1 Reggio Emilia .....	16
5.2 Loris Malaguzzi .....	17
<b>6 OS PONTOS DE VISTA DA EQUIPE DIANTE ESTA REALIDADE .....</b>	<b>18</b>
6.1 Os espaços .....	18
6.2 Os materiais .....	20
6.3 Os tempos .....	21
<b>7 OUTRAS CONEXÕES.....</b>	<b>23</b>
7.1 Os grupos .....	23
7.2 A escuta .....	23
<b>8 DESEJOS E CONQUISTAS .....</b>	<b>25</b>
8.1 Algumas considerações.....	26
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO</b>	<b>29</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste objeto de estudo é oriunda das indagações provenientes do cotidiano escolar, situações que diariamente fui repensando a partir dos encontros com os professores e colegas do curso de especialização, sobre a qualidade do contexto de aprendizagem na Educação Infantil.

Na condição de coordenadora pedagógica da Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli, uma escola comunitária, e dessa realidade participo diariamente, tive a percepção de que a minha atribuição, enquanto facilitadora do processo de formação continuada das educadoras, estava imbuída num olhar restrito a repetir o “mais do mesmo”, ou seja, faltava qualificar as relações de aprendizagem da escola. Diante disso, surgiu a necessidade de oferecer oportunidades de reflexão coletiva para o grupo de educadoras, no sentido de pensarmos, dentro da nossa realidade e nossas possibilidades, estratégias para qualificarmos o contexto de aprendizagem das crianças da nossa escola.

Considero que a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, precisa ser conduzida com intencionalidade pedagógica, condizente às suas especificidades, como garantia do direito de viver a infância e não como uma preparação para o ingresso ao Ensino Fundamental. Nesse viver, escolhi três elementos estruturantes do trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil: espaços, materiais e tempos, e é a eles que me refiro quando menciono contexto de aprendizagem, neste texto. Acredito que esses princípios, além de tantos outros, são essenciais para facilitarmos a reflexão sobre novas maneiras de organizar as rotinas e o cotidiano da escola.

Nesse movimento de qualificação do contexto de aprendizagem da escola, a estruturação foi disposta nas seguintes etapas: exposição da escola (histórico e diagnóstico); descrição da organização da ação educativa da escola, a partir do PPP (Projeto Político Pedagógico); perfil dos profissionais da escola (educadoras); apresentação de outra realidade de escola que mostra uma organização consistente do contexto de aprendizagem aqui defendido, através de um vídeo disparador; expressão dos pontos de vista da equipe de educadoras sobre a realidade apresentada; um levantamento de desejos e conquistas após a apreensão desse novo horizonte e outras conexões possíveis para fomentar essa cultura em nossa escola.

## **2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL AMIGO SPINELLI**

### **2.1 Histórico**

A Fraternidade Cristã Espírita atende crianças de Educação Infantil desde 1º de outubro de 1968, quando iniciou com uma turma de Jardim B, na Escola de Primeiro Grau Amigo Spinelli. As atividades ocorriam na casa da professora Antoninha Pontes Ferreira, fundadora e primeira diretora, durante um período aproximado de dois anos, enquanto o prédio da Escola estava sendo construído.

As primeiras crianças atendidas, neste grupo, eram oriundas da Aldeia Infantil SOS, as quais recebiam o cuidado integral (moradia, saúde, alimentação, educação, entre outros), nessa proposta de assistência social, que também era uma das instituições mantidas pela Fraternidade Cristã Espírita.

A mantenedora priorizava o acolhimento das crianças da Aldeia Infantil. Posteriormente, com a construção de espaço específico para a Educação Infantil, o que ocorreu com o apoio do governo do Estado, Programa Pró-Creche, desenvolvido pela Primeira Dama Miriam Gonçalves de Souza, a Educação Infantil passou a funcionar durante todo o dia, denominando-se Creche Meimei, inaugurada em 22 de outubro de 1982, ainda fazendo parte da Escola de Primeiro Grau Amigo Spinelli, por meio de um convênio estabelecido junto à Secretaria Estadual de Educação e ao Município.

Em 1998, a Escola de Primeiro Grau Amigo Spinelli desativou suas atividades de Ensino Fundamental, permanecendo apenas a Educação Infantil, conveniada com o Município.

Desde 1982, a Educação Infantil passou a acolher crianças da comunidade externa, a partir da idade de Berçário.

Em 1996, por exigência do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, todas as instituições passaram por um reordenamento organizacional. Assim, a Escola de Educação Infantil, conforme foi inscrito nesse Conselho, manteve a denominação de Creche Meimei para crianças de Berçário até o Maternal 1 e Escola Infantil Amigo Spinelli para as crianças de Maternal 2, Jardim A e B.

A partir da promulgação da Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, a Educação Infantil, mantida pela Fraternidade Cristã Espírita, passou a denominar-se apenas de Escola de Educação Infantil

Amigo Spinelli, acolhendo crianças de 0 a 6 anos, funcionando nos dois turnos, manhã e tarde.

No ano de 2010, a Escola obteve o credenciamento/ a autorização de funcionamento junto ao Conselho Municipal de Porto Alegre (CME/POA). Desde então, a escola buscou atender às recomendações do Conselho Municipal da Educação, CME.

A EEI Amigo Spinelli atende principalmente os bairros Tristeza, Camaquã e Cavalhada, dando prioridade às crianças oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social.

## **2.2 Diagnóstico**

A Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli está localizada na Rua Dona Paulina, nº 700, Bairro Tristeza, Município de Porto Alegre. Atende crianças em período integral, das 7h30min às 17h30min, de segunda à sexta-feira.

O bairro possui escolas de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, postos de saúde, creches comunitárias, serviço de convivência e fortalecimento de vínculos (SCFV) e associações de moradores. O bairro conta, também, com diversas linhas de ônibus para acessar o centro da cidade e os bairros do entorno.

As ruas são pavimentadas e as residências de alvenaria. O saneamento básico (água encanada e esgoto) e a rede elétrica das casas, em sua maioria, são improvisados pelos moradores.

O tráfico de entorpecentes faz parte da realidade de nossa comunidade, alguns pontos de venda ficam no entorno.

A maioria das famílias tem em média dois a três filhos, vivem com uma renda mensal aproximada de dois salários mínimos e o nível de escolaridade gira em torno do Ensino Fundamental incompleto.

São famílias, em sua maioria, participativas. Costumam comparecer às reuniões propostas e participam da vida escolar de seus filhos.

A maioria dos pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas na escola declara-se diarista, empregada doméstica, auxiliar de produção, auxiliar de serviços gerais, pedreiro e do lar.

### 2.3 Identificando parâmetros desta realidade

O nascimento da Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli evidenciou dois pontos que justificam a caminhada de construção da identidade pedagógica da escola. O primeiro é em relação à proposta inicial de acolhimento de crianças oriundas da Aldeia Infantil SOS, trazendo uma forte ligação com a assistência social, abordada na época. O segundo ponto refere-se à composição das turmas de Educação Infantil, dentro do espaço de uma escola de Ensino Fundamental. Considerando esses aspectos, é possível fazer um paralelo com duas ações norteadoras da escola: o cuidar e o preparar para o Ensino Fundamental.

A Educação Infantil, durante muito tempo, foi norteadora por uma ideia assistencialista, na qual o único objetivo era o cuidar. As famílias levavam as crianças para as creches para que ali passassem o dia todo para serem cuidadas e seus pais pudessem trabalhar. Segundo Montenegro (2000), com o passar do tempo, essa realidade foi se transformando, rumo a uma ideia de prática pedagógica mais completa. Atualmente, é possível afirmar que, nas atuais ideias de Educação Infantil, o cuidar e o educar são vistos de forma mais harmonizada. Por meio de investigações desenvolvidas na esfera da Educação Infantil (KRAMER, 2005; KUHLMANN JUNIOR, 1998; Montenegro, 2000; BRASIL, 1998; SIGNORETTE, 2002; VYGOTSKY, 2000), é possível defender que, nos primeiros anos de vida, o desenvolvimento dos aspectos afetivo, emocional, cognitivo e físico das crianças precisa ser potencializado. Sendo assim, é preciso entender que existe uma relação entre o cuidar e o educar e que essas duas ações se envolvem para conseguirmos um atendimento qualificado para as crianças nos espaços escolares.

As Escolas de Educação Infantil ligam os ofícios de cuidar e educar, envolvidas com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos afetivo, físico, intelectual e social, considerando a criança como um ser total e completo. Conforme Kuhlmann Junior (1998), a educação de uma criança pequena envolve o seu cuidado, por isso destaca-se o papel de educar e cuidar atribuído às instituições de Educação Infantil. Kramer (2005) reitera que não é possível educar sem cuidar.

Contudo, as situações que ocorrem diariamente na rotina das crianças poderão se transformar num momento educativo e lúdico, na medida em que o adulto interage com a criança, estreitando os vínculos afetivos, sem necessidade de reproduzir os padrões de aprendizagem do Ensino Fundamental.

### 3 A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA DA ESCOLA CONFORME O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)

A seguir, menciono a forma de organização da ação educativa da escola, extraída do documento da escola (PPP), e, na sequência, minhas análises.

**Atividades de livre escolha:** Para as crianças, em diferentes momentos do dia, são oportunizadas diversas situações de livre escolha, momento em que exploram materiais, jogos e brinquedos. Conversam com colegas e educadores de maneira informal, transitando e explorando espaços e relações. (PORTO ALEGRE, 2015, p.16).

Nesse aspecto, reflito sobre o que são as atividades de livre escolha e como se organizam esses momentos. Aqui é possível imaginar que essas atividades são oferecidas pelos adultos e/ou realizadas pelas crianças de maneira insignificante, ao acaso e que acaba caindo numa falta de intencionalidade pedagógica, onde a criança aprende de forma involuntária. Na contramão dessa aparência equivocada, a ideia é enfatizar as atividades espontâneas, considerando que estejam em conjunção com as atividades dirigidas.

Nessas ocasiões, as crianças transitam pelas distintas áreas da sala de referência, tendo a oportunidade de optar livremente, conforme os seus desejos e/ou suas necessidades a área por ela almejada. Sônia Kramer denomina como atividades espontâneas (a criança faz a sua opção de forma livre, não há a determinação por parte dos adultos) ou diversificadas (originada pela multiplicidade e diversificação das ações a serem realizadas).

Para melhor elucidação, é bom olharmos atentamente para as considerações de Kramer (2002, p. 76) sobre a sala de atividades espontâneas, destacando a que ela se refere para essa denominação de atividades diversificadas:

Organizar a sala em áreas é, então, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças e sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Essa divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, na busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento.

A organização, bem planejada e com intenções pedagógicas claras desse ambiente, possibilita a oferta de consistência para o desenvolvimento de ações que

precisam ser significativas para as crianças, a fim de que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam de maneira agradável.

Contudo, ao planejar as interações das crianças nos espaços, é vital considerar que tipos de atividades são acolhedoras para cada faixa etária, pensando na adequação dos móveis, objetos e materiais que contribuem para o desenvolvimento das crianças.

**Roda:** Momento em que é feita a leitura das histórias previamente escolhidas pela educadora, comentários sobre atividades que serão realizadas no decorrer do dia, conversa informal para que a criança seja estimulada a falar e ouvir. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 16).

Um encontro reservado para ofertas, divisões, encontros e desencontros de ideias, possibilitando ao grupo e a cada criança, a ampliação de conhecimento de si própria e do mundo. É, também, importante pelas possibilidades que a roda proporciona no exercício da responsabilidade individual e coletiva, na construção de combinações, na administração de problemas e desentendimentos, na tomada de decisões coletivamente e na prática da democracia.

Conforme Maluf (2012), a efetivação do uso da roda de conversa nas escolas de Educação Infantil refere-se a um bate papo entre professores e alunos. Essa conversa exige olhares e escutas atentas para que ela (a roda) desperte o envolvimento e faça sentido para as crianças. Para que isso ocorra, é imprescindível que o professor planeje com muita atenção a conversa, tendo cuidado para abordá-la com uma linguagem clara e acessível, para que as crianças possam, naturalmente, compreender o que o professor deseja oferecer.

Em consonância, Zabalza (1998) observa que a roda de conversa deve acontecer como uma rotina diária, pois se trata de um elemento fundamental da Educação Infantil que pode proporcionar o desenvolvimento geral da criança.

**Refeições e Higiene:** Nas refeições, as crianças são estimuladas a usarem os talheres, sozinhas. Da mesma forma, elas são estimuladas a manter hábitos de higiene como: lavar as mãos antes das refeições e após as necessidades fisiológicas, fazer a escovação dos dentes após as refeições e usar o vaso sanitário. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 16).

Pensando no contexto de alimentação como um todo, diversificar as possibilidades educativas, enfatizar a praxe alimentar saudável, respeitar os hábitos, costumes e a identidade cultural, oferecer à criança possibilidades de aproximação,

conhecimentos e escolha dos alimentos de forma espontânea, potencializar o direito de optar e também a autonomia. Existem inúmeras interpretações e pontos de vista para a definição de autonomia a qual, nessa perspectiva, uma consideração é significativa, a de Corsino (2012, p. 27) que assim define:

[...] fruto da criação de condições privilegiadas para que as crianças a experimentem desde bem pequenas, em situações relacionadas ao controle do próprio corpo (comer, vestir-se etc.) e também às atividades motoras, cognitivas e lúdicas. [...] a autonomia no sentido da independência [...].

Para complementar, Bellinaso (2012, p. 202) afirma que:

As preferências alimentares são estabelecidas desde a infância pelas sensações que são apresentadas e vivenciadas pela criança, através do tato, sabor e odor especialmente. Essas preferências podem ser influenciadas pelo ambiente social em que vivem, mas sabe-se que as crianças não têm uma capacidade de escolha de alimentos em relação ao seu valor nutricional, pelo contrário, os seus hábitos são aprendidos a partir da experiência e da observação.

É necessário que as escolas de Educação Infantil apostem com dedicação nos momentos das refeições e ofereçam riquíssimas possibilidades de aprendizagem, construção cultural, interações sociais e cuidados com a saúde; e que os profissionais que compõem esses momentos planejem as refeições, viabilizando estratégias e recursos para que as crianças possam sentir prazer, interagir com tranquilidade, se engajar na organização e higiene do ambiente, manusear os talheres e cultivar hábitos com a higiene pessoal antes, durante e após as refeições.

As práticas de higiene, realizadas nas escolas de Educação Infantil, destacam-se como conhecimentos essenciais para serem construídos e compartilhados para e com as crianças. Tais práticas precisam ser consideradas como vivências de cuidado e educação. É indispensável enunciar que educação e cuidado são duas ações indissociáveis. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013, p. 18):

Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar no sentido de desenvolver. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja o acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e com atenção adequada [...].

Portanto, para que as crianças vivenciem, na rotina da alimentação e da higiene, aprendizagens que façam sentido e sejam potentes, esses momentos também devem estar dentro de um nível de prioridade nas escolas.

**Descanso:** Diariamente, após o almoço, é organizado o momento de descanso. As crianças são convidadas a descansar. Para isso, o espaço é preparado de forma a favorecer a tranquilidade. A maioria das crianças dorme, pois elas chegam cedo à Instituição. (PORTO ALEGRE, 2015, p. 17).

Um elemento essencial para garantir uma aprendizagem de qualidade é o sono. Por ser uma necessidade fisiológica, o sono tem forte influência no equilíbrio das emoções e no crescimento físico. Ao adormecer ou apenas manifestar essa necessidade, as crianças precisam de respeito e acolhimento no sentido de ter os seus momentos de descanso assegurados e bem aconchegantes.

Staccioli (2013, p. 173) ressalta que:

O dia de uma criança, tanto na escola como em casa, tem um ritmo próprio que às vezes se torna mais rápido, às vezes mais lento. Um ritmo intercalado por pausas longas, breves, brevíssimas; o sono, o descanso da tarde [...]. As cadências do ritmo dependem de muitos fatores, tanto biológicos como ambientais. Alguns fatores são ligados à idade da criança, ao seu limiar de cansaço, aos hábitos adquiridos nos primeiros anos de vida, às necessidades físicas e afetivas individuais. Outros dizem respeito a fatores alheios à criança: o que os adultos organizaram para lhe garantir uma maior ou menor tranquilidade de crescimento dentro de um contexto social. Esses elementos externos compreendem desde a organização dos espaços e todas as relações sociais que neles se desenvolvem até a programação das atividades e sua distribuição durante o dia.

Identificar os intervalos necessários, as subjetividades de cada criança e as características de cada faixa etária estabelece uma estrutura essencial para que seja possível planejar os momentos de repouso ou “soninho” com respeito e conforto.

Aqui se faz necessário diferenciar repouso de sono. Entre as ações repousar e dormir há uma sutil diferença. O repouso é um momento de descanso, no qual é possível que as crianças relaxem e participem de experiências mais sossegadas, como mostra Staccioli (2013, p. 174):

Para as crianças maiores, a necessidade do descanso continua presente, a do sono não necessariamente e, portanto, algumas crianças vão rejeitar uma escola que as obrigue a dormir. É necessário que a escola toda se organize para que haja um tempo dedicado ao relaxamento, durante o qual quem não dorme possa fazer atividades calmas e silenciosas (em cima de

tapetes, nos cantinhos gostosos, com pequenas construções ou com livros ilustrados...).

Os espaços destinados para a acomodação das crianças que desejam dormir ou repousar é parte vital dessa proposta de planejamento que defende atitudes de acolhimento, zelo e respeito às crianças.

Contudo, torna-se evidente a relevância da existência de um planejamento acolhedor das escolas de Educação Infantil para esses momentos delicados e importantes da rotina: sono e repouso.

“**Pátio**: Diariamente, no turno da manhã e da tarde, mesmo com chuva, temos a disposição um espaço coberto para a hora do pátio. Momento em que são propostas diversas atividades.” (PORTO ALEGRE, 2015, p. 17).

Considerando que os pátios são lugares para múltiplas experiências e os adultos representam uma presença que disponibiliza materiais e espaços para enriquecer as possibilidades de aprendizagem, Staccioli (2013) defende que:

É preciso pensar no jardim como um conjunto de lugares de experiências, um espaço articulado em subespaços ligados de maneira fluída, no qual as crianças podem se encontrar em grupos pequenos. Os grandes brinquedos realizam em parte a função de ponto de encontro (p. 181).

E ressalta ainda que “o espaço amplo e os grandes brinquedos oferecem oportunidades de privacidade, de iniciativa, de colaboração opcional, de negociação” (p. 179).

As atribuições do professor, dentro dessa perspectiva, são assim descritas por Staccioli (2013):

O professor acolhe as crianças no jardim: escuta, oferece, organiza, modifica, enriquece, providencia, controla... O adulto representa uma presença atenta, mas discreta; um interlocutor que, em geral, intervém indiretamente, disponibilizando materiais e espaços (p. 182).

Assim, o pátio não precisa ser um lugar somente para correr ou brincar de balanço e escorregador. Considerando que pensamos em estruturar o espaço da sala de atividades em diferentes zonas ou áreas, o espaço externo também deve seguir essa estruturação.

Diante dessas reflexões, é necessário considerar que os adultos precisam organizar estratégias para que as crianças utilizem o pátio de maneira potente,

engajando-se em vivências espontâneas e enriquecedoras para o desenvolvimento infantil.

Com as análises da forma de organização das ações educativas da escola, foi possível identificar possibilidades de ampliação dos fundamentos teóricos para potencializar as práticas do contexto de aprendizagem da Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli. Contudo, é imprescindível ponderar o perfil da equipe que compõe esse âmbito educativo, descrito na sequência.

#### 4 PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE TRABALHAM NA ESCOLA

A equipe de profissionais da EEI Amigo Spinelli é composta por: dirigente, coordenadora pedagógica, educadores, nutricionista, coordenadora administrativa, cozinheira e auxiliares de serviços gerais. Atuam, também, de forma voluntária, profissionais das áreas de Assistência Social e Psicologia.

No total, a escola acolhe 126 crianças de 0 a 6 anos de idade, que são divididas em 06 grupos etários. Os grupos são organizados por 14 educadoras. A formação da equipe de educadoras está assim constituída: duas educadoras, cursando Pedagogia; outras duas, Curso Normal (Magistério) em andamento; nove educadoras que possuem o Ensino Médio e curso de profissional de apoio (educador assistente) e uma com Magistério, habilitação concluída.

Essas profissionais são contratadas como auxiliares de desenvolvimento infantil, exceto a única educadora com formação no Curso Normal (Magistério), que é reconhecida como técnica em Educação Infantil, a qual responde pelos grupos etários de 4 a 6 anos de idade.

Na condição de coordenadora pedagógica, com atribuição de desenvolver a formação continuada na escola, aprofundar esse trabalho tornou-se uma tarefa muito difícil, sem considerar as características da formação do grupo, bem como as limitações que isso implica para o processo.

O fato de pensar a educação da criança de 0 a 6 anos, a partir da ótica do Ensino Fundamental, conforme mencionado anteriormente nesse objeto de estudo, trouxe sérias consequências na organização das escolas de Educação Infantil, uma vez que as propostas educativas e de formação de professores fundamentavam-se nas características das crianças maiores, onde há uma valorização dos aspectos cognitivos sobre as demais dimensões da criança. É perceptível uma unificação da visão de infância e uma crença sobre as crianças que passam a banalizar a formação dos professores, desqualificando a prática educativa.

Com o passar do tempo, a Educação Infantil passou a valorizar a criança e sua cultura, enxergando-a ativa e construtora do seu próprio conhecimento. O professor de Educação Infantil assumiu, então, a função de mediador entre as crianças e o mundo. A família passou a ter coparticipação no processo de ensino-aprendizagem e, a ludicidade, para trabalhar os conteúdos, ganhou vida, respeitando a bagagem cultural de cada um.

Com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sintonizadas com as concepções de educação de crianças em escolas infantis, no que se refere à qualificação das práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário um olhar atento e cuidadoso dos profissionais que defendem essa orientação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatório, orientam a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e a avaliação pelas unidades de seu Projeto Político-Pedagógico e servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (BRASIL, 2013, p. 83).

A DCNEI assinala o caminho do currículo escolar, ordena a direção para a educação, indica os percursos, as ideias e as concepções do sistema educacional brasileiro.

Sobre a qualificação dos professores de Educação Infantil, anteriormente, não existia um critério profissional, pois qualquer pessoa, sem habilitação alguma, podia "cuidar" de crianças pequenas.

Atualmente, o profissional que trabalha nas escolas de Educação Infantil precisa buscar uma formação qualificada na frequente busca por inovação, como as formações continuadas que são previstas para serem realizadas nas escolas.

Contudo, escolhi inovar a proposta de formação continuada da equipe de educadoras da Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli, experimentando uma realidade de Educação Infantil, com princípios que vêm ao encontro das crenças mencionadas ao longo desse trabalho, as quais são viáveis para colocarmos em prática, conforme a nossa realidade.

## **5 CONHECENDO OUTRA REALIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL...**

Em uma das aulas do curso de especialização em Educação Infantil, inclusive ministrada pela orientadora desse Trabalho de Conclusão de Curso, tive a oportunidade de assistir a dois vídeos que contam a história da vida de um dia na creche e pré-escola na cidade de Reggio Emilia, na Itália: o cotidiano de estar junto; a força de uma organização projetada e leve, sábia e flexível; o cuidado com os ambientes e o modo de viver a escola e a forte ideia de que a escola é um lugar onde a cultura é construída. Ao assistir ao vídeo, denominado “Utopia do Cotidiano”, despertou em mim um forte desejo de transformação da realidade da escola na qual trabalho. Passei a me questionar sobre a viabilidade de tentar colocar em prática um pouquinho daquele universo de possibilidades e potência pedagógica no contexto de aprendizagem... Busquei compreender um pouco sobre essa referência no campo da Educação Infantil, que tanto me encantou.

A seguir, trago um pouquinho da história de Reggio e as crenças de um dos principais teóricos e idealizadores dessa abordagem pedagógica.

### **5.1 Reggio Emilia**

Reggio Emilia é uma cidade localizada ao norte da Itália, na região da Emilia Romagna. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em que a Itália saiu derrotada e pobre de uma experiência devastadora, a comunidade mobilizou-se para transformar a cidade dos escombros com a determinação de oferecer, dentro das possibilidades existentes, uma realidade melhor para suas crianças. A população engajou-se no período pós-guerra, através da solidariedade pulsante e ativa de todas as pessoas que protagonizaram um lindo projeto cultural e educativo. Assim, construíram as escolas para que as crianças pudessem estudar. Esse projeto foi ganhando forma, sendo construído e muito valorizado. O tempo só fortaleceu e intensificou esse princípio de vida e, em 1991, a Escola Infantil Municipal Diana, de Reggio Emilia, foi considerada a melhor instituição de Educação Infantil do mundo.

## 5.2 Loris Malaguzzi

Foi o estudioso que inaugurou e inspirou o que os italianos chamam de aventura educativa reggiana. Pedagogo italiano, Loris Malaguzzi (1920 – 1994), nascido em Correggio, dedicou-se às realizações de experiências concretas em Reggio Emilia, cidade onde construiu sua obra que até hoje é estudada por todo mundo.

Defensor dos registros das experiências e da documentação pedagógica, visando destacar a imagem de criança capaz, Malaguzzi mostrou a importância de registrar o percurso de aprendizagem das crianças, assim como a necessidade dos professores exercitarem a observação e a reflexão sobre crianças, contexto e conhecimento para, posteriormente, narrá-los.

Fochi (2013, p. 41) destaca que:

Esse é um elemento importante deste estudo, em que indica a eminência de pararmos para refletir a experiência educativa, como a que Malaguzzi fez ao longo dos seus anos de trabalho, através da documentação pedagógica, criando formas de interromper qualquer possibilidade do pensamento e do conhecimento ficarem parados em discursos e teorias. Ao contrário, o pedagogo preferiu percorrer caminhos difíceis e de incertezas, o que colocava ele e todos os que com ele compartilhavam daquele projeto educativo em um pulsante movimento da vida, do conhecimento e da construção de ideias pedagógicas.

As ideias de Malaguzzi despertaram meu interesse, porque ele soube construir uma base teórica consistente, ao mesmo tempo em que comprovou ter uma capacidade de pôr tudo em dúvida e sempre se confrontando com a realidade. Identifiquei uma enorme articulação em pensar grande e defender utopias sustentáveis, sem se limitar à educação escolar. Além disso, era comprometido com a cultura e com a participação comunitária. Fiz um paralelo com a minha realidade, na escola de Educação Infantil que coordeno e vislumbrei a possibilidade de inserção dessa inspiração na escola, em especial no que se refere ao contexto de aprendizagem, defendido nesse trabalho.

## 6 OS PONTOS DE VISTA DA EQUIPE DIANTE ESTA REALIDADE

Os dois vídeos foram apresentados para a equipe de educadoras, como disparadores de reflexões e de levantamento de possibilidades, a partir da pergunta: O que do vídeo faz sentido para vocês?

As observações das educadoras foram gravadas e entregues por escrito. Posteriormente, agrupei os registros por ordem dos três elementos estruturantes do contexto de aprendizagem desse trabalho: espaços, materiais e tempo.

Busquei fazer um paralelo das observações com os argumentos dos teóricos que defendem a prática de uma pedagogia participativa no contexto de aprendizagem.

### 6.1 Os espaços

Considerações das educadoras referentes aos espaços observados nos vídeos:

*“Brincam à vontade onde gostam de ficar. Eles participam do que querem.”*

*“Uma escola muito organizada. Gostei da forma como foram direcionados os livros. Os cantos feitos de forma atrativa. É um ambiente que oferece vários cantos temáticos para as crianças.”*

*“Esse vídeo me passou uma metodologia bem coerente. Uma forma certa de como deve ser a Educação Infantil. O espaço é oferecido com diversas propostas e as crianças exploram como preferem.”*

*“Tem um direcionamento e uma sintonia nas salas. Tudo é deles e para eles. Os pais ficam a vontade nos espaços e participam.”*

As considerações, mencionadas pela equipe, foram diretamente conectadas com os princípios da abordagem italiana, explícita no vídeo, os quais consideram o espaço físico como elemento imprescindível para oferecer o direito à infância. Aqui, a escola de Educação Infantil possibilita as diversidades culturais, assim como a valorização das crenças, tendo os pais e professores como figuras ativas do processo de experimentação.

Com seus fundamentos, Rinaldi (2002, p. 79) diz que o espaço é uma linguagem poderosa e fundamental para a estimulação da investigação, sendo renovável e autotransformador, no sentido de reconhecer as necessidades de todos os que habitam.

Os espaços possibilitam a educação, incentivam a investigação, e, para a abordagem italiana que vimos, a forma como é organizado interfere nas experiências das crianças.

Diante disso, é imprescindível que a organização do espaço possibilite que os sujeitos que o compõem (no caso, as crianças e os adultos), incorporem a ele suas particularidades, necessitando, assim, uma flexibilidade na sua organização.

A ambientação do espaço físico observado possibilita evidenciar a fantasia, o lúdico, a imaginação, permitindo que as crianças formem suas compreensões de mundo.

A realidade da pedagogia italiana apreciada comprovou que o espaço refletiu na cultura através da investigação partilhada, da cooperação e da comunicação. As aprendizagens são construídas através da interação entre todos, por meio das relações sociais.

Malaguzzi (apud GANDINI, 1999) tem muito a nos dizer sobre a organização do espaço na instituição infantil, quando afirma:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar ambientes atraentes, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e o seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, atitudes e os valores das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI apud GANDINI, 1999, p. 157).

Poderíamos resumir as questões acima dizendo, por meio das palavras de Maria Carmen Silveira Barbosa e Maria da Graça Souza Horn, que:

[...] o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem, seus hábitos, valores, costumes, suas tradições. Assim, o ambiente escolar deve ser organizado para atender às crianças na faixa etária de 0 a 5 anos como um lugar que é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso, luzes e cores, cheiros, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. O espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois ajuda a estruturar, organizar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. (2001, p. 73).

Assim, sendo visto como elemento essencial para a aprendizagem, o espaço deve ser pensado para e com as crianças, considerando tudo (os móveis, a altura das janelas, as estruturas que facilitam o acesso aos materiais) que viabilize a autonomia, garantindo as diferentes formas de brincar, possibilitando que seja vivido com experiência e produção de cultura.

Em suas reflexões escritas, Gandini (1999) defende que os espaços sejam abertos e arejados, claros e coloridos, contendo materiais relacionados às culturas dos habitantes, expostos de forma estética.

Contudo, é bom que os espaços contemplem as mais variadas possibilidades de interações, buscando assegurar as vivências das crianças. O espaço é vital para consolidar a parceria entre todos.

Portanto, a organização do espaço físico, da abordagem italiana que nos inspira, deve permitir a criança um espaço ambientado de forma que as múltiplas expressões, experimentações, investigações sejam possibilitadas, valorizando o contexto cultural de cada um, potencializando as vivências.

## 6.2 Os materiais

Considerações das educadoras referentes aos materiais observados nos vídeos:

*“Atividades bem elaboradas.”*

*“Tinham uns botões e ninguém impediu das crianças brincarem.”*

*“É uma escola que trabalha com sucatas (canos sanfonados, garrafas, tampinhas, tecidos, entre outros) e, assim, trabalha o lúdico com as crianças, com um jeito mais consistente de se trabalhar a interação de cada criança.”*

*“Brincam não só com brinquedos. Vi diversos materiais e achei tudo muito legal.”*

Tais considerações evidenciam que os materiais são elementos importantes e estruturantes do contexto de aprendizagem na abordagem italiana.

Se por materiais queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, para construir, deveríamos falar de tudo

o que nos rodeia, desde a água até a terra, das pedras aos animais, do corpo às palavras..., incluindo as plantas e as nuvens. E, portanto, os vestidos, os brinquedos, os livros..., porque tudo isso pode ser material para construir, nas mãos de uma criança que vive em um ambiente onde inventar é lícito e bem mais desejável. O gesto, a vocalização, a marca. Um dia a criança se dá conta de que o movimento da mão deixa um sinal. Não é próprio de o movimento deixar um sinal e por isso fica fascinada. (TONUCCI, 2008 apud HORN, FOCHI, 2012, p. 14-5)

Foi possível considerar que o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais convidativos e acolhedores no espaço da sala de atividades promoveu o chamamento das crianças para a interação, motivando a iniciativa delas nas ações que ali se desenvolveram.

Entretanto, trazendo argumentos que elucidam o vídeo, em especial quanto ao manuseio de botões, Edwards, Gandini e Forman (1999) destacam que os materiais de artes, materiais não estruturados, são acessíveis às crianças, expostos em recipientes transparentes, dispostos de maneira acessível para as crianças, sendo reorganizados periodicamente, a fim de torná-los atraentes.

Os cantos/as áreas são equipados de materiais diversos que possibilitam transformações e são usados coletivamente. Observamos para a disposição de materiais de uso doméstico como geladeiras, fogões, armários, e também peças de vestuário: fantasias diversas, perucas, acessórios, maquiagens, pratos, talheres, panelas, bonecas, telefone, entre outros.

Todavia, uma coleção de objetos possivelmente acolhe, organiza e responde às perguntas, facilitando a escolha das decisões e também favorece a curiosidade por descobrir as qualidades e novidades das coisas.

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDR, 1972, p. 247)

### **6.3 Os tempos**

Considerações das educadoras, referentes aos tempos observados nos vídeos:

*“Tem rotina, assim como nós, mas não vi ansiedade nas educadoras.”*

*“Elas (crianças) vivenciam cada momento com prazer.”*

*“Gostei da contagem dos pratos feita pelas crianças com calma e tranquilidade.”*

*“Recepção tranquila e sem pressa com as famílias das crianças.”*

A forma como organizamos os tempos na Educação Infantil é reveladora das nossas concepções de criança, de desenvolvimento/aprendizagem dessa faixa etária. O tempo também pode ser considerado como importante mediador da aprendizagem, uma vez que, dependendo da forma como é organizado, ele pode potencializar ou restringir o desenvolvimento das crianças.

Foi de grande importância, ao discutir a organização do tempo, pensarmos nas formas que utilizamos para organizá-lo, buscando entender o que motiva as nossas escolhas de priorizarmos mais alguns momentos e menos outros momentos do nosso dia a dia e também como acontecem os momentos de transição entre uma proposta e outra. Considerando esses aspectos, é necessário enxergar as crianças com mais respeito, em todos os sentidos.

Nessa organização do tempo, partimos da ideia de que essa se concretiza por meio da rotina, que é a composição do dia a dia. Ela está estruturada pelas ações que são realizadas nos diferentes momentos do cotidiano. Foi possível compreender que todas as atividades que compõem o dia a dia, das mais triviais às mais complexas, fazem parte da rotina. Ela é uma síntese do Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Infantil, que precisa ser discutida e fomentada, sempre!

## 7 OUTRAS CONEXÕES...

Nas observações das educadoras, percebi que elas também trouxeram elementos que podemos considerar como parte integradora do contexto de aprendizagem, que é a relação entre os grupos na escola. As observações foram:

*“A visão que tive foi que as crianças têm total liberdade entre elas. As turmas ficam interligadas o tempo todo. São crianças de diferentes faixas etárias. Todas bem felizes!”*

*“Os pequenos brincam juntos com os maiores, eles brincam de vários tipos de brinquedos. Não vi brigas. Eles têm muito respeito uns com os outros e são muito carinhosos.”*

### 7.1 Os grupos

As crianças também aprendem na interação com seus pares. Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca. No caso da criança de Educação Infantil, uma das atribuições dos adultos é de assumir uma postura de parceria mais experiente que articula, organiza e assegura situações em que as interações das crianças entre si sejam abastecidas para o desenvolvimento.

Os professores de Educação Infantil têm o papel de interferir na zona de desenvolvimento proximal das crianças e essa intervenção precisa ser planejada, considerando o cotidiano da escola através de construções que permitam enredos com a participação em pares, trios ou grupos de mais crianças.

### 7.2 A escuta

Uma observação que considero interessante mencionar é a afirmação, com entonação de surpresa, por parte de uma educadora:

*“- Eles sabem escutar!”*

A praxe educativa de Reggio é também conhecida como a Pedagogia da Escuta que se inspira na visão de grandes teóricos como Piaget, Vigotsky e Frenet. Essa estrutura pedagógica formou-se na perspectiva sócio construtivista, a partir da

qual existe a defesa de que o conhecimento é edificado através da ação do sujeito e as crianças aprendem pelas experiências que vivenciam e das quais fazem parte.

Considerando a escuta como uma vital ação dessa prática educativa, Rinaldi enfatiza que:

Se nós acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são coprotagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais “falar”, “explicar” ou “transmitir”, é apenas “escutar”. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem (e mais) linguagens com todos os nossos sentidos. (RINALDI, 2012, p. 228).

## 8 DESEJOS E CONQUISTAS

Vale ressaltar que as teorias italianas serviram apenas de ampliação de repertório e inspiração e não como um modelo a ser copiado, até mesmo porque a realidade cultural da escola Amigo Spinelli é outra.

Brindamos a nossa capacidade de força e coragem para iniciarmos a transformação na qualidade do contexto de aprendizagem da escola.

Escolhi essas bases como inspiração pelas características de trabalho pedagógico rico de experiências, no qual se respeita os tempos de desenvolvimento de cada criança; um fazer pedagógico libertador que aprisiona certezas, que suporta e acolhe erros com sabedoria; uma prática de emancipação e respeito à criança, às famílias e à comunidade como um todo.

Reggio Emilia apontou-nos para um caminho a construir uma escola potente, com capacidade de transformação e convicta na ideia de que todos têm muito a aprender e também a compartilhar. Além de valorizar a cooperação de forma genuína, a escola respeita as crianças e investe com fervor e compromisso na formação continuada dos educadores. É o aprender a aprender, sempre!

Agora que a equipe conhece um pouco mais sobre os conceitos de Reggio Emilia e as contribuições positivas que eles trazem para o contexto de aprendizagem infantil, aproveitamos para inserir alguns deles em nosso dia a dia, na Escola.

Prevendo ser um percurso que exige cuidado, elaboração e, acima de tudo, muito estudo e planejamento, escolhemos, através de uma votação, seis ações necessárias na escola, sendo elas:

- Criar um espaço para estudos e trabalhos em equipe;
- Atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Qualificar a ambientação das salas de referência;
- Qualificar o refeitório em um ambiente mais familiar e aconchegante;
- Reorganizar a rotina, considerando três momentos: optativos, livres e conduzidos;
- Potencializar os recursos das áreas externas.

Essas metas serão planejadas em pequenos e grandes fóruns de discussões, com todas as pessoas que compõem o âmbito escolar. Será construído um Plano de

Ação para a realização dessas seis ações. Esse trabalho será puramente embasado na abordagem pedagógica italiana e demais pedagogias, consideradas participativas.

### **8.1 Algumas considerações...**

Fazendo uma síntese muito breve, as perspectivas destacadas no decorrer desse trabalho são aquelas consideradas relevantes para a qualificação do contexto de aprendizagem da Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli. Espaços, materiais e tempos são elementos estruturantes básicos para a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade. Como já mencionado, contribui para enxergarmos o cotidiano de forma mais ampla e questionadora sobre a nossa realidade, colocando em evidência a visão de infância que a escola possui.

Foi desafiador e gratificante o desenrolar desse trabalho. Desafiador no sentido de estruturar uma singela e, ao mesmo tempo, promissora proposta de encaminhamento, levando-se em conta a realidade cultural da escola. Diante das inúmeras possibilidades vistas na abordagem pedagógica defendida, escolhemos algumas que, certamente, enriquecerão o contexto de aprendizagem. Gratificante, pela oportunidade de conhecer, com mais riqueza de detalhes, a história da escola que coordeno para compreender algumas escolhas até então defendidas e, posteriormente, traçar novas perspectivas. Temos muito trabalho e estudos pela frente! Desejo que esse engajamento fortaleça-se e multiplique para todas as pessoas que compõem a escola.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A crise na educação: III e IV**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BARBOSA, M<sup>a</sup> Carmem Silveira; HORN, M<sup>a</sup> da Graça Souza. Organização do espaço e tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Maria, KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força – Rotinas na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLINASSO, Julia S. et al. Educação alimentar com pré-escolares na promoção de hábitos saudáveis. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências da Saúde, Santa Maria, v. 13, n. 2, p. 201-215, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORSINO, Patrícia (org.). **Educação Infantil cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOCHI, Paulo Sergio. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva**. 2013, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORN, M. G.; FOCHI, P. S.. A organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. In: **VI Simpósio do Curso de Formação de Docentes – Normal Em Nível Médio**, Foz do Iguaçu, 2012. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp\\_educacao\\_infantil.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf)  
>. Acesso em 17 mar. 2018.

KRAMER, Sonia (org.). **Com a pré-escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MALUF, A. C. M. **Atividades lúdicas para educação infantil: conceitos, orientações e práticas**. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MONTENEGRO, Tereza. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2000.

PORTO ALEGRE. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil Amigo Spinelli**. Porto Alegre, 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. São Paulo. Editora Paz e Terra, 2012.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, out./dez., 2002.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA INSTITUIÇÃO



### MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Idair Anita Trapp, abaixo assinado, responsável pela Fraternidade Cristã Espírita, autorizo a realização do estudo “Contexto de Aprendizagem na Escola Comunitária de Educação Infantil Amigo Spinelli, a ser conduzida pela pesquisadora Bianca Pereira Rodrigues.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Porto Alegre, 15 de Abril de 2018

Assinatura e carimbo do responsável institucional

92.882.190/0001-36

FRATERNIDADE CRISTÃ ESPÍRITA

RUA DONA PAULINA, 700  
TRISTEZA - CEP 91920-030

PORTO ALEGRE - RS