



PROTAGONISMO INFANTIL NA UNIDADE IPÊ AMARELO

Eixo Temático: Educação Inovadora e Transformadora

RODRIGUES, PAULA ADRIANA¹
HONNEF, CLÁUCIA² (CO)
LOFFER, DALIANA³ (CO)
PREUSSLER, PAULINE⁴ (CO)

Este relato busca discutir sobre a consideração e valorização do protagonismo infantil, a partir da experiência da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, em turmas multietárias, que possuem crianças a partir de 1 ano e 6 meses a 5 anos e 11 meses. Na Unidade temos os agrupamentos das turmas por multi-idade e entendemos que esta forma de organização evidencia a diversidade e, com isso, mobiliza nas crianças desafios que potencializam o desenvolvimento infantil (PRADO, 2015), bem como provoca os professores a considerarem as singularidades das crianças, as entendendo como sujeitos capazes, protagonistas de seu processo de desenvolvimento. Utilizamos como base teórica para nosso trabalho as experiências educativas da abordagem italiana (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999; RINALDI, 2012; FORTUNATI, 2014), as quais nos inspiram a desenvolver e refletir sobre práticas pedagógicas centradas no protagonismo da criança e em suas cem linguagens. Apoiando-nos em registros, com base em observações e imagens realizadas durante o desenvolvimento das propostas na turma, buscou-se refletir e discutir neste escrito sobre práticas que na Unidade Ipê Amarelo valorizam a participação das crianças, suas vozes, seus gestos, suas formas de expressão.

Palavras-chave: Educação infantil; Protagonismo Infantil; Multi-idades.

INTRODUÇÃO

Falar de protagonismo infantil implica em falar de algumas dimensões que, entendemos ser fundamentais para que ele aconteça. Algumas dessas dimensões estão relacionadas com o papel do adulto, a saber: observar e escutar e outra relacionada às interações das crianças, a saber: a participação. Nesse sentido, buscamos entender, primeiramente esses aspectos do ponto de

¹Mestranda no Ensino de Linguagens e Humanidades PRPGPE- UNIFRA. Educadora Infantil na Unidade Ipê Amarelo| UFSM.

²Professoras de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo\ UFSM.

³Professoras de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo\ UFSM.

⁴Estagiária na Unidade de Educação Infantil Ipê amarelo\UFSM.

vista teórico, para, posteriormente, relatarmos algumas experiências desse trabalho na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), localizada na Universidade Federal de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Por fim, concluímos apresentando alguns desafios enfrentados nessa forma de trabalho, dentre eles a (re) construção de uma docência na/da/para/com a educação infantil.

A experiência das turmas multi-idade vem se consolidando, na UEIIA, desde o ano de 2008, ocasião em que a Unidade decidiu apostar na convivência das crianças de idades diferentes como uma forma de construir um outro modo de fazer educação infantil. Mais tarde, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), entendemos que essa forma de organização dos agrupamentos se colocou, também, como uma possibilidade de atender o que esse documento estabelece, ou seja, que o trabalho pedagógico deve ser pautado nas interações e brincadeiras das crianças. A organização desses agrupamentos, exige que os profissionais conheçam de fato as crianças, pois os critérios utilizados para compor as turmas estão baseados justamente nas maneiras como as crianças brincam e interagem entre si, buscando assim, atender às necessidades⁵ das crianças, bem como as suas afinidades nas relações, promovendo um espaço educativo no qual as diferenças de idade propiciam um ambiente de diversidade para as crianças.

Tomando os trabalhos desenvolvidos nas regiões italianas de Reggio Emilia e San Miniato como referências para o trabalho nas turmas multi-idade, justamente por apostarem no protagonismo das crianças e nas oportunidades de conviver com a diversidade, corroboramos com as palavras de Fortunati (2016):

Voltando ao tema do encontro entre as diversidades, a evidência do que foi observado nas experiências das turmas com crianças de diferentes faixas etárias permite afirmar-ou confirmar- como este é um elemento capaz de desencadear processos de partilha, diálogo, discussão e conflito que determinam a expressão e o desenvolvimento das competências em uma dimensão natural, não unicamente estimulada ao combinar o direcionamento do adulto e a autonomia das crianças, ou oferecendo espaço para a capacidade de

⁵ Por exemplo, se percebemos que para uma criança maior, estar com os menores é um desafio, talvez no próximo ano seria interessante ela ser a referência no agrupamento do qual fará parte, compondo o conjunto de crianças mais velhas daquele grupo.

auto-organização e autorregulação que as crianças expressam (FORTUNATI, 2016, p. 26)

Para isso, entendemos que, além da observação e a escuta, movimentos realizados pelos adultos, a participação das crianças é um dos eixos fundamentais para promover o protagonismo da infância. Muito fala-se na participação que reconhece a infância em sua capacidade e possibilidade de perceber, interpretar, analisar, questionar, propor e agir em seu ambiente social, comunitário e familiar e, sendo assim, busca-se neste artigo discutir sobre a consideração e valorização do protagonismo infantil, a partir da experiência da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, nas suas turmas multi-idade.

DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

1. Observar, escutar e participar: elementos que possibilitam ser protagonista

Reconhecer as crianças como protagonistas pressupõe reconhecer o papel de dois atores distintos, cada qual com as suas especificidades, mas que estão em constante relação: as crianças e os adultos. As crianças, que no seu tempo e à sua forma participam do cotidiano escolar e os adultos, que vivenciam intensamente o desafio de (re) inventar e construir a sua forma de agir, perante as ações infantis, desempenhando atitudes de observar, escutar e reconhecer as crianças e as suas potencialidades.

Nesse texto, entende-se a criança como um “actor social portador da novidade” (SARMENTO, 2004, p. 2), cuja ação no mundo se dá com “a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (p. 2). Essa criança, real, que habita as instituições escolares coloca-se no mundo como uma criança competente, que de acordo com Rinaldi (2012) possui “um corpo, um corpo que sabe falar e ouvir. Que lhe dá uma identidade e com o qual ela identifica as coisas (...). Um corpo que é inseparável da mente” (RINALDI, 2012, p.170) e que nessa perspectiva significa reconhecer que cada criança tem o seu tempo e vive a sua infância a seu modo.

Em se tratando de crianças em um espaço educativo isso pode se tornar complexo: talvez para algumas crianças o tempo não tenha limites e tudo dura

o tempo que precisar, já para outros, o tempo é controlado e precisa apresentar resultados objetivos. Nós somos filhos do tempo, seja ele intenso, insano e sem limites como *Aion*, seja ele calculado e regrado como o *Chronos* ou subjetivo e ínfimo de cada um como *Kairos*. Vivemos sob o regramento de *Chronos*, sem tempo para aproveitar os doces sabores produzidos pela vida, sem tempo para experimentar o que aqueles que são regidos por *Kairós* fazem, que é viver.... As crianças vivem, um dia de cada vez, sem pressa de ser feliz e com tempo suficiente para não ter medo de perder tempo. Não é um processo fácil compreender que o tempo da criança é diferente do tempo do adulto, e que mesmo o tempo do adulto, quando junto das crianças também é diferente do tempo vivido em outros espaços sociais.

O tempo das crianças está atrelado a sentir, compartilhar, estabelecer relações e realizar as transições entre um momento e outro de forma espontânea e harmoniosa (HOYUELOS, 2015). É desafiador, mas necessário pensar em que medida as crianças tem tido o seu tempo respeitado ou participado das escolhas sobre o que irá acontecer com o seu tempo. É desafiador porque é uma perspectiva recente pensar a educação a partir daqueles que dela participam, muitas vezes não sabemos como fazer e ficamos na dúvida se o caminho escolhido é o mais adequado.

Pensar a criança e o seu tempo mostra que precisamos pensar nas crianças enquanto participantes dos processos educativos. Com base em Formosinho (2007) esse processo marca um momento de transição de uma pedagogia da transmissão para uma pedagogia da participação. Segundo a autora a pedagogia da participação é marcada pela escuta, o diálogo e interação entre os atores dos processos educativos, marcando a complexidade desse modo pedagógico, nos desafiando a (re) pensar e construir o papel do adulto nas instituições infantis.

Segundo Fortunati e Fumagalli (2016, p. 65) o papel do adulto se aproxima ao de um pesquisador, por estar “constantemente envolvido na criação de condições nas quais se deve experimentar as possibilidades”. Nesse sentido, o desafio está em realizar a escuta das crianças de modo que isso possibilite a construção de espaços e tempos nos quais elas possam criar, inventar, construir, enfim, brincar e desenvolver-se, tendo seus interesses respeitados. Nessa relação, o adulto não assume um papel principal e

determina o que, quando e como as crianças irão fazer, interagir e construir nos espaços com os materiais disponibilizados. Mas sim, o adulto assume papel coadjuvante, que observa muito mais do que intervém, e quando intervém, faz isso de modo qualificado, oferecendo apoio para as ações infantis e não determinando-as, ou seja, sendo apoio para a superação das incertezas, das inseguranças, dos medos e sendo impulso para as conquistas. Apoio, nessa perspectiva, significa orientar e manter um olhar de escuta atenta, pois a expressão dos interesses e necessidades infantis acontecem por múltiplas linguagens.

O professor com olhar pesquisador precisa perceber o universo afetivo, imaginário e cognitivo da criança para poder compreender suas atitudes, comportamentos, seus sistemas de ideias, de valores e de símbolos e, com isso, potencializar o desenvolvimento da criança. Também, é fundamental que os adultos do contexto da instituição de Educação Infantil consigam reconhecer as manifestações verbais ou não verbais das crianças, uma vez que na Educação Infantil muito também se expressa pelo corpo e, considerando que as crianças são capazes de criar, imaginar e se expressar, independente da sua faixa etária.

A partir desse escutar-ver as crianças buscamos proporcionar, espaços, materiais que possam promover uma experimentação de possibilidades e, para tal, não há modelos, não há receitas, mas sim é importante acreditar e considerar as crianças como sujeitos de conhecimento e se permitir também aprender com elas, afinal, como nos ensina MALAGUZZI (1999, p. 101) “O que sabemos realmente é que estar com as crianças é trabalhar menos com certezas e mais com incertezas”

As crianças, possuem um enorme potencial que não cessa de nos surpreender, dotadas de ferramentas para construir seus processos de pensamento, suas ideias, suas perguntas e respostas. Ao pensarmos em protagonismo infantil é preciso pensar em um currículo aberto as oportunidades, sendo elas condição de abertura de possibilidade para cada criança desenvolver-se de seu modo (FORTUNATI, 2016). Ao pensar o protagonismo das crianças é importante considerar o modo como o adulto consegue organizar um contexto de oportunidades, pois este, além de acolher as relações, precisa entrar em relação com as crianças.

Nesse sentido, entendemos que a organização das turmas em agrupamentos multi-idade se coloca como uma possibilidade de praticar as premissas expostas anteriormente. Conforme aponta Prado (2015), o convívio com as diferentes idades é uma possibilidade para as crianças vivenciarem uma infância com outras experiências, uma vez que

O curso de vida se transforma nos espaços educativos, quando são oportunizadas experiências abertas de convívio diversificado entre as crianças de mesma idade e de idades diferentes, e entre elas e as professoras, não em formas ritualizadas de uma etapa para outra (PRADO, 2015, p. 184).

Na multi-idade, não tem como não respeitar o tempo das crianças e principalmente, jamais o adulto conseguirá colocar-se na centralidade do processo, pois as crianças, nas suas diferentes necessidades o desafiam a pensar espaços de brincadeiras e explorações que sejam concomitantes, e que possibilitam a criança criar, imaginar e produzir as suas relações. Desse modo, as intensas relações tecidas no dia-a-dia da turma multi-idade possibilita outro tipo de experiência escolar, uma experiência na qual as crianças são protagonistas dos processos vivenciados.

2. Uma experiência de observar, escutar e participar

Pensar em formas de potencializar o protagonismo infantil tem sido um dos desafios da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, sendo que cada professor referência, cada educador infantil, tem buscado formas específicas de mobilizar e oportunizar essas experiências às crianças.

Sendo assim, a experiência aqui compartilhada acontece na turma violeta e, é uma dentre outras que acontecem no dia a dia da Unidade, mas é uma experiência que busca garantir a participação e o protagonismo das crianças já no planejamento da ação pedagógica, a partir do que denominamos de “assembleias⁶”. Ter os estudos apresentados no subtítulo anterior deste texto, somado ao fato de, no início do ano letivo de 2017, uma das crianças da turma sempre perguntar a professora o que seria realizado naquele dia, causou

⁶O nome assembleia teve por base algumas experiências italianas (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999), visto que na Unidade Ipê Amarelo discutimos com as crianças o objetivo das assembleias e estas apontaram que esse momento seria para definir, decidir coisas e que precisávamos ter uma ata onde todos assinariam e teriam responsabilidade sobre o que foi decidido, sendo que na experiência aqui relatada a ata era feita pelos adultos no quadro e pelas crianças em folhas de papel.

bastante perturbação a equipe pedagógica⁷ da referida turma, onde acontecem as assembleias, pois nos questionávamos sobre essa garantia da participação das crianças e sobre como criar momentos em que ela acontecesse de modo que as crianças pudessem se sentir, se perceber participantes, pertencentes as propostas oportunizadas, pensando na participação das crianças como eixo fundamental do protagonismo infantil. Com isso, as assembleias surgiram a partir da ideia de pensar juntamente com as crianças as propostas a serem desenvolvidas durante a semana e compartilhamos aqui um trecho do registro desse momento de surgimento das assembleias:

Quase todos os dias das primeiras semanas na Unidade a criança⁸, com 5 anos de idade, perguntava o que iríamos fazer hoje, pois ela espera algo a mais, espera brincadeiras diversas, que envolvam experiências diferentes das costumeiras. Ela sugeriu brincarmos com água e os animais aquáticos no pátio, sugeriu tomar banho de piscina e brincarmos com balão de tinta. Explicamos a ela e aos colegas como acontece o planejamento que, inicialmente, as professoras, educadoras infantis e acadêmicas bolsistas faziam baseadas no que escutavam e observavam das crianças. Explicamos então as crianças que as sugestões que elas trazem, a participação delas é essencial, tanto para pensar as ações do planejamento quanto para organizá-las, pensando nos espaços e materiais a serem utilizados. Assim, consideramos as crianças sujeitos ativos e buscamos mobilizar nelas um sentimento de pertencimento e responsabilidade sobre os espaços e materiais que utilizam.

Esse trecho dos registros da equipe pedagógica da turma revela o quanto o processo de escuta e observação das crianças é importante para que possamos nos desafiar a práxis pedagógica, ou seja, a materializar a teoria através da prática (FREIRE, 1996). Com isso, para oportunizar esse momento de conversa com as crianças, acima descrito, e para organizar as assembleias, tivemos por base que o protagonismo infantil reconhece a criança como “[...] competente e curiosa, sociável e forte, e ativamente engajada na criação de experiências e na construção de sua própria identidade e de seu próprio conhecimento” (FORTUNATI, 2016, p.20).

A partir disso, as assembleias se constituíram em momentos na Turma Violeta, em que nos reunimos no tatame ou em volta da mesa para conversar

⁷Cada turma possui uma equipe pedagógica composta por uma professora referência, uma ou duas educadoras infantis e quatro bolsistas acadêmicas dos cursos de Pedagogia ou Educação Especial da UFSM, sendo que cada turno do dia estão em sala uma professora referência e/ou uma educadora infantil e duas bolsistas, totalizando três adultos nas turmas em cada turno do dia (manhã e tarde).

⁸Para preservar a identidade das crianças usaremos neste texto a letra inicial do nome delas.

sobre as propostas que desenvolvemos e o que podemos ainda realizar, para que possamos compartilhar experiências vividas fora da escola e na escola, expor opiniões e sugestões para o planejamento. Para ilustrar esse processo apresentamos a seguir os registros fotográficos e o relato de um momento de assembleia:



Figura 1: Início da assembleia, em que algumas crianças relembram as brincadeiras e sugerem a construção de uma casa.



Figura 2: L (4 anos) e G (4 anos) alegres porque o tapete que construíram poderá ir para a casa de canos.



Figura 3: L (4 anos) sugere a brincadeira de comidinha com massinha de modelar, para brincar na casa a ser construída.



Figura 4: F (5 anos) sugere a culinária e vai brincar com as colegas, saindo, então, da assembleia.

Fonte: registros da equipe pedagógica da Turma Violeta

Na primeira figura (1) vemos as crianças que se propuseram a participar do momento de assembleia desse dia (terça-feira), sendo que as demais foram orientadas a fazerem pouco ruído, visto que precisávamos respeitar quem optou por participar da assembleia e queria ouvir e ser ouvido pelos colegas e professora, e também respeitar quem não optou por participar e desejou seguir nas brincadeiras e explorações dos espaços e materiais organizados. A questão do

respeito ao tempo das crianças e auxiliá-las a entender o tempo e o ritmo do outro é um aspecto desafiador do agrupamento de turmas em multi-idade e, nesse sentido, nem todas as crianças participam do momento da assembleia ao mesmo tempo.

Nesta assembleia relembramos o dia da semana em que estávamos (terça-feira), e J, E, P (todos com 5 anos) e L (4 anos) falam sobre algumas das propostas realizadas nesse dia (com ferramentas e jogos de construtor) e no dia anterior (com bonecas, retalhos e roupas de bebê). P falou que gostaria de ter dado banho nas bonecas e ao ser questionado o que lhe fez ter esse desejo, ele respondeu que gosta de brincar com água e lavar os bebês. Assim, essa sugestão foi anotada no quadro. Relembramos as construções com caixas realizadas na segunda-feira e questionamos o que poderíamos construir juntos na sala. V (4 anos) sugeriu construir uma casa grande e colocar o tapete feito por L e G. Nesse momento essas crianças erguem os braços e mostram sua alegria em ver os colegas citando seus nomes e sua criação do dia anterior (Figura 2). L então pergunta se podemos brincar de comidinha com massinha na casa (Foto 3), sendo essa sua sugestão para nosso planejamento. F sugere: “- Gente, podíamos fazer bolachas para receber as visitas na casa! Prof, podemos fazer uma culinária de bolachas?”.

A participação das crianças no processo de elaboração do planejamento através das assembleias desencadeia um mundo de ideias e possibilidades, bem como ao discutirmos sobre cada sugestão buscamos refletir sobre as possibilidades dela acontecer. Nesses momentos é importante o papel docente, o trabalho pedagógico de instigar as crianças a refletirem sobre os momentos e experiências que elas têm vivenciado na turma e na escola, sobre suas sugestões, bem como desafiá-las a pensar em estratégias distintas de uso do mesmo material ou mesmo na realização de novas criações e explorações, a partir do que temos disponível na escola ou do que podemos conseguir com a parceria da família.

Assim, nas assembleias com as crianças buscamos instiga-las a pensar também sobre os fatores a serem considerados no momento de atender as sugestões delas para o planejamento, como o clima ensolarado ou chuvoso e os materiais necessários para cada proposta sugerida, por exemplo, sendo que nem sempre é possível atender a todas as sugestões. Sendo assim, na

assembleia registrada acima, questionamos as crianças sobre a quantidade de papelão para construir uma casa e a resistência dessa construção, sendo que J sugeriu mandar bilhete para os pais pedindo o material. P então sugeriu fazer uma casa grande de madeira. Explicamos as crianças que uma casa grande de madeira tínhamos no pátio da Unidade e lembramos que na escola existem canos. Então, a construção da casa de canos foi elencada para acontecer na quarta-feira, junto com a brincadeira de massinha. Assim, registramos em nosso planejamento com as crianças, apresentado no quadro, e também no planejamento que a equipe pedagógica sistematiza, a organização das propostas que, após a assembleia ficaram distribuídas conforme se verifica na imagem ilustrativa abaixo:

É imprescindível que um adulto esteja realizando a mediação em cada um dos cantinhos.	Cantinho-1	Cantinho-2	Cantinho-3	Em algum momento após o lanche	Encerrando a manhã e a tarde
Quarta-feira MANHÃ	CHÃO: Colocar as canos no chão da sala e, junto com as crianças, descobrindo as possibilidades para construção da casa, sua decoração e organização.	Mesa 1 Colocar as ferramentas da sala e um quebra-cabeça de construtor, visto que esse espaço pode interagir com os demais espaços organizados na sala e instigar o pensamento lógico-matemático.	MESA 2 Disponibilizar nesse espaço de massa de modelar, panelinhas e acessórios para brincadeira com massinha.	Roda de Conversa: Conversar sobre como foi realizar a construção da casa? Quais fatores precisamos considerar para construção? As ferramentas serviram para quê? Por que organizamos a casa dessa forma? De que outra forma podemos organizar?	Após o almoço e a escovação, pode-se dar sequência as brincadeiras na sala e também trazer a biblioteca móvel para exploração e leitura dos livros.

Figura 5: Exemplo do planejamento de um dia e turno de prática pedagógica de uma das turmas da Unidade Ipê Amarelo, em que temos as sugestões das crianças consideradas.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras



Figura 6: Crianças auxiliando na construção da casa de canos.



Figura 7: Os espaços das ferramentas complementando o espaço da construção da casa.



Figura 8: Brincadeira com massa de modelar na casa pronta.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Ao observar e escutar as crianças tem-se a possibilidade de (re) conhecer as manifestações verbais e não verbais que elas expressam nas interações e brincadeiras, no cotidiano da Unidade Ipê Amarelo. Cabe a equipe pedagógica que acompanha a turma ser um agente mobilizador da participação das crianças e instiga-las a refletir, sugerir, criar, explorar, sentir, estar em um mundo de diversas possibilidades, a partir de espaços e materiais variados ou mesmo de formas de exploração distintas. Como aconteceu com a criação da casa, na qual as crianças manifestaram hipótese de materiais para realizar essa construção e a professora foi as instigando tanto no momento da assembleia, quanto posteriormente, ao pensar os demais espaços que poderiam ser organizados na sala (com ferramentas), de modo que eles pudessem ser únicos e também complementares aos demais, como vemos nas fotos acima.

4. Considerações não finais

A partir dessa experiência, tentamos mostrar o quanto as crianças são capazes de participar do cotidiano da escola, sugerindo propostas a serem desenvolvidas e que, principalmente, lhes sejam significativas. Porém, a percepção dessas ações requer que nós, adultos responsáveis pelas crianças nos espaços educativos, estejamos abertos para receber as suas contribuições. Nesse sentido, garantir o protagonismo das crianças implica em uma (re) construção da docência na educação infantil, a qual precisa ser desenvolvida por adultos sensíveis, capazes de perceber e acolher as crianças e as suas ideias.

Mencionamos, no corpo do texto, o quanto a equipe pedagógica da turma ficou “perturbada” com as questões levantadas pelas crianças. Por que essas perguntas nos perturbam? Será por que não estamos acostumados a ter a nossa prática questionada, principalmente pelas crianças? Isso é preocupante pois revela em nós ainda, uma postura adultocêntrica na docência. Será por que não percebemos as crianças como sujeitos críticos e propositivos? E isso é mais preocupante ainda, pois revela uma concepção de criança marcada pela incapacidade, pela negatividade e dependência dos adultos. O fato é que as experiências vivenciadas com as crianças na UEIIA,

bem como os espaços de formação continuada ofertados pela instituição e as discussões do Grupo de Estudos⁹, tem contribuído para que desenvolvemos reflexões dessa envergadura, no sentido de garantir o movimento de ação-reflexão-ação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, fixadas pela Resolução Nº 5/2009. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009.

EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

FORTUNATI, A. Protagonismo das crianças e educação. A experiência de San Miniato e as ideias da Pedagogia de Malaguzzi. In: FORTUNATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças**. Centro de Pesquisa e Documentação sobre a infância: La Bottega de Geppetto. San Miniato, Edizioni ETS, 2016.

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

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Sinome (Org.) **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul : perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

MALAGUZZI, L. "História, idéias e filosofia básica". In. EDWARDS, C. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

OLIVEIRA-FORMISINHO, J. "Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação". In: OLIVEIRA-FORMISINHO, J; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado: construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas na Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p.9-34.

⁹Em relação a formação continuada são organizados encontros semanais de formação continuada, no turno inverso ao de trabalho com as crianças, com duração de duas horas e um encontro mensal, aos sábados, com toda a equipe da escola, com duração de quatro horas. O Grupo de Estudos realiza encontros quinzenais, com duração de duas horas e é aberto a todas as pessoas que tem interesse em participar.