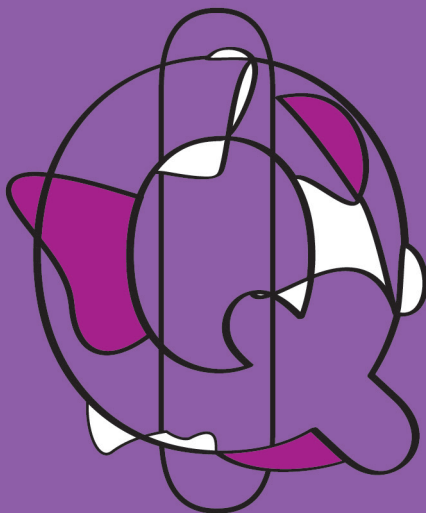


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



**O DESEMPAREDAMENTO DE BEBÊS,
CRIANÇAS E ADULTOS E O BRINCAR
NA E COM A NATUREZA**

VERSÃO PRELIMINAR

VOLUME 9



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Ricardo Nunes

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Fernando Padula

SECRETÁRIA EXECUTIVA PEDAGÓGICA

Maria Sílvia Bacila

SECRETÁRIO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO

Bruno Lopes Correia

CHEFE DE GABINETE

Ronaldo Tenório

**CHEFE DA ASSESSORIA DE ARTICULAÇÃO
DAS DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - DREs**

Sueli Mondini

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana



O DESEMPAREDAMENTO DE BEBÊS, CRIANÇAS E ADULTOS E O BRINCAR NA E COM A NATUREZA

VOLUME 9

VERSÃO PRELIMINAR

São Paulo, 2025

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Simone Aparecida Machado - *coordenadora*

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - DIEI

Mariana Silva Lima - *diretora*

EQUIPE TÉCNICA E ADMINISTRATIVA

Ana Barbara dos Santos

Anna Maria de Feo Vieira

Camila de Vila Nova Gonçalves

Katia Regina Cavalcanti

Maria Noemia Ferreira Figueiredo

Matilde Aparecida da Silva Franco Campanha

Talita Alves Silva

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thais Cristina Saldanha dos Santos

Estagiários(as)

Ana Beatriz Pires de Assis

Giuliano Pinheiro Massimo

Guilherme Pereira do Nascimento Melo

Heloísa Castelli Celeste

Maria Eduarda Oliveira Flores

ELABORAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Bruna Ribeiro

Priscila Aparecida Santos de Oliveira

Juliana Manso Presto

Tathiana Augusta Rodrigues Lourenço Martinez

Thiago Pacheco

GRUPO DE TRABALHO

LEITURA CRÍTICA

Bruna Galluccio Ferreira

Cristiane Aparecida Domingos de Oliveira

Fabiana Lopes Laurito

Lilith Neiman

Mariana Cuisse Lopes Suller

Monica da Silva Valadão

Priscila Aparecida Santos de Oliveira

Sandra Nogueira Viana

Olá, educadoras(es)!

O volume 9, **O desemparedamento de bebês, crianças e adultos e o brincar na e com a natureza**, é parte integrante da *Coleção Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista - Box Comemorativo 10 anos* - que visa socializar um material de qualidade com vistas à formação continuada das e dos profissionais em relação à temática.

Este volume tem por objetivo evidenciar que a concretização prática dos direitos dos bebês e das crianças expressos em muitos dos indicadores da dimensão 3 (Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias), dimensão 4 (Interações), dimensão 6 (Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais), dimensão 8 (Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores) e dimensão 9 (Promoção da Saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo) passa, necessariamente, pela construção de uma pedagogia que "desemparede" bebês, crianças e adultos.

Além disso, no decorrer deste volume, você encontrará sugestões de exercícios reflexivos a serem realizados coletivamente e, ainda, poderá usufruir de uma curadoria de materiais textuais e audiovisuais para estudos complementares.

Convidamos você a explorar esse material e mergulhar nessa temática tão essencial para a garantia dos direitos dos bebês e das crianças.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Para apoiar e complementar os estudos e reflexões acerca das temáticas aqui abordadas, acesse o QR Code e tenha acesso a pequenos vídeos elaborados especialmente para este volume 9.



Composição do Box

Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Avaliação da qualidade
na Educação Infantil

1

Fins e princípios
da autoavaliação

2

Aspectos metodológicos
da autoavaliação

3

O papel do
plano de ação

4

O fortalecimento
da gestão democrática

5



6

A escuta e a participação
de bebês e crianças em
autoavaliações

7

Relações étnico-raciais
e de gênero

8

A dimensão do cuidado
na educação de bebês
e crianças

9

O desemparedamento
de bebês e crianças e o brincar
na e com a natureza

10

Porque a história
tem que continuar...

Temas abordados

Avaliação da qualidade na Educação Infantil

1

- O que significa avaliar
- Avaliação informal e formal
- O que significa avaliar a qualidade
- Quais os tipos de avaliação na Educação Infantil
- Critérios de qualidade

Fins e princípios da autoavaliação

2

- O que é uma avaliação institucional participativa
- Princípios da autoavaliação institucional participativa
- Antecedentes do documento paulistano
- Linha do tempo histórica: 10 anos de construção de uma cultura da autoavaliação participativa
- As dimensões de qualidade almejadas para a(s) infância(s) paulistana(s)

Aspectos metodológicos da autoavaliação

3

- A construção da qualidade em participação
- Proposta metodológica
- A metodologia do uso das cores
- A participação de familiares/responsáveis
- O fortalecimento de uma cultura da autoavaliação institucional participativa

O papel do plano de ação

4

- Avaliei, e agora?
- A autoavaliação e sua capacidade de produzir evidências do cotidiano
- O plano de ação e sua capacidade de produzir consequências para o cotidiano
- Consequências da autoavaliação para as políticas públicas
- Consequências da autoavaliação para as Unidades Educacionais

O fortalecimento da gestão democrática

5

- A construção da qualidade por meio da gestão democrática
- A autoavaliação e o fortalecimento da gestão democrática
- A autoavaliação e a produção de insumos para a construção do PPP
- Gestão democrática na prática: relatos de experiência
- Gestão democrática e Indicadores todos os dias

6

A escuta e a participação de bebês e crianças em autoavaliações

- A participação dos bebês e das crianças como princípio inerente à qualidade na/da Educação Infantil
- Participação, escuta e autoria de bebês e crianças: afinal, do que estamos falando?
- A escuta de bebês e crianças em avaliações
- Desafios ético-metodológicos na escuta de bebês e crianças em autoavaliações
- Construindo a participação cotidiana e permanente de bebês e crianças

7

Relações étnico-raciais e de gênero

- Educação étnico-racial, não xenofóbica para a equidade de gênero e o compromisso social da escola pública
- Educação antirracista e equidade de gênero perpassando todas as dimensões
- A dimensão 5 como dispositivo de luta em direção às práticas antirracistas e não sexistas
- Educação antirracista de janeiro a janeiro
- O fortalecimento do planejamento e da intencionalidade docente

8

A dimensão do cuidado na educação de bebês e crianças

- Cuidado: a essência do ser humano
- A ética do cuidado
- A dimensão do cuidado na Educação Infantil
- A dimensão do cuidado nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
- A dimensão cotidiana do cuidado na educação de bebês e crianças: relatos de experiência

9

O desemparelamento de bebês e crianças e o brincar na e com a natureza

- Um mundo em colapso: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?
- A natureza como local de (re)encontro conosco
- Desemparelar é preciso para retomada da importância do corpo e da experiência na aprendizagem
- Brincadeiras arriscadas e perigosas: a necessária distinção
- Materialidades e suas potencialidades

10

Porque a história tem que continuar...

- O leito de Procusto e os perigos das avaliações de tamanho único
- Superando o discurso da “qualidade de antigamente”
- Construindo a qualidade social na Educação Infantil

As 9 Dimensões de Qualidade da Educação Infantil Paulistana

Dimensão 1 – Planejamento e gestão educacional.

Dimensão 2 – Participação, escuta e autoria de bebês e crianças.

Dimensão 3 – Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias.

Dimensão 4 – Interações.

Dimensão 5 – Relações étnicos-raciais e de gênero.

Dimensão 6 – Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais.

Dimensão 7 – Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo.

Dimensão 8 – Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores.

Dimensão 9 – Rede de proteção sociocultural: Unidade Educacional família, comunidade e cidade.

Sumário

Um mundo em colapso: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?	11
A natureza como local de (re)encontro conosco	24
Desemparedar é preciso para a retomada da importância do corpo e da experiência na aprendizagem	29
Natureza e controle: uma discussão necessária	31
Brincadeiras arriscadas e perigosas: a necessária distinção.....	33
Diferentes riscos para diferentes necessidades.....	35
A infância precisa de surpresas, de riscos (e não de perigos) para se desenvolver!	36
Materialidades e suas potencialidades	39
Unidades de Educação Infantil: um lugar para experiências ricas e significativas	41
Desemparedar os adultos para libertar o futuro.....	45
Referências	47



Desenho: Alice 5 anos.

**“O meu sonho
é uma escola que só
tivesse ‘hora do parque”.**

(Eloah Catharina, 5 anos)

Fala e desenho coletado por GT Achadouros das Infâncias (SME).

Um mundo em colapso: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?

A Terra está doente porque nós estamos doentes.

José Pacheco

Você já se perguntou qual a relação da saúde da natureza com o bem-estar e saúde dos bebês e das crianças? E já se questionou como a atual crise climática pode afetar mais diretamente as crianças até 6 anos de idade e, em especial, os bebês e crianças negras e periféricas? Qual a relação de tudo isso com as práticas cotidianas nas Unidades de Educação Infantil? E, afinal, como essa discussão se relaciona com as dimensões de qualidade propostas nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulista?

Diz um velho provérbio que não herdamos a Terra de nossos pais, mas sim a tomamos emprestada de nossos filhos e filhas. Assim, vale nos perguntarmos que Terra estamos deixando aos bebês e crianças da atualidade.

Um breve olhar para os estudos e relatórios¹ mais recentes sobre as mudanças climáticas nos dão indícios de uma resposta não muito animadora. Para começar, o ano de 2023 foi declarado o ano mais quente em 125 mil anos, sendo que estudos apontam que a tendência é piorar. Além das ondas de calor extremo, a previsão é que eventos climáticos como ciclones tendem a aumentar em intensidade e frequência. Isso só para citar alguns dos efeitos a curto prazo, porque a médio e longo prazo a previsão é do desaparecimento de cidades inteiras e colapso generalizado.

Essas mudanças climáticas ameaçam diretamente a saúde e a

¹ Para saber mais, ver: Unicef. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/mudancas-climaticas-e-meio-ambiente>. Acesso em: 25 fev. 2025.

The Nature Conservancy. Disponível em: <https://www.tnc.org.br/conecte-se/comunicacao/artigos-e-estudos/o-futuro-da-natureza-e-o-nosso-futuro/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

dignidade dos bebês e das crianças, pois, conforme dados divulgados pela Unicef (2023), são eles quem mais vão sofrer os efeitos desta crise, por meio, por exemplo, da destruição e/ou precarização da infraestrutura básica para seu bem-estar, como as instalações de água e saneamento que irão gerar doenças a que os bebês e as crianças são particularmente mais vulneráveis: “quase 90% do peso de doenças atribuíveis às mudanças climáticas é suportado por crianças com menos de 5 anos de idade” (UNICEF, 2023).

Essa situação se torna ainda mais preocupante se levarmos em consideração o **racismo ambiental**². De acordo com Carvalho (2021)³, este é um termo utilizado para se referir ao processo de discriminação que populações periféricas ou compostas de minorias étnicas sofrem através da degradação ambiental. Os impactos da degradação do ambiente não são sentidos da mesma forma por toda a população, “sendo a parcela marginalizada e historicamente invisibilizada a mais afetada pela poluição e degradação ambiental” (Carvalho, 2021). Isso significa dizer que os bebês e crianças pretas das regiões periféricas são os que mais sofrem (e sofrerão) os efeitos da crise climática.

Outro dado impactante, expresso pelo relatório Children & Nature Network⁴, evidencia que **as crianças brasileiras estão entre as que têm menos contato com a natureza**. Somam-se a isso as estatísticas que mostram que 80% da população brasileira vive em cidades e que os bebês e as crianças que moram nos grandes centros urbanos passam **90% do seu tempo em locais fechados**, dentro de casa (em frente da televisão, celular, jogando videogames) ou nas Unidades Educacionais (dentro de salas de aula). E nos momentos de

2 Para aprofundamento desta reflexão, ver também o conceito de justiça ambiental em: HERCULANO, S.; PACHECO, T. (org.). Racismo Ambiental: I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental. Rio de Janeiro: Fase, 2006.

3 <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-ambiental-e-uma-realidade-que-atinge-populacoes-vulnerabilizadas/> Acesso em 15 ago. 2024

4 Ver mais em: <https://www.childrenandnature.org/> . Acesso em: 16 nov. 2023.

lazer (quando se tem acesso a esses momentos), os passeios em família geralmente são idas a shopping, restaurante e/ou cinema. Outra pesquisa confirma isso e evidencia que **40% das crianças brasileiras passam uma hora ou menos ao ar livre diariamente.**

E o que isso significa?

Entre os muitos significados profundos que esses dados evocam, queremos aqui destacar dois pontos:

- Os dados evidenciam que **os bebês e as crianças brasileiras vivem em um estado de confinamento.**
- Os dados da crise climática evidenciam que a **concepção antropocêntrica⁵**, em que não nos vemos como parte da natureza, e sim a situamos como objeto externo disponível aos caprichos humanos, tem evidenciado seus limites, sendo que as consequências das (más) escolhas coletivas recaem sobre os bebês e as crianças, sobretudo, os negros, periféricos e em situação de vulnerabilidade.

Mas o que isso tem a ver com a educação das infâncias?

Embora esse seja um tema amplo e complexo, impossível esgotar nas poucas linhas dessa publicação, queremos refletir neste volume sobre a possibilidade de esses dois pontos destacados estarem interligados e como isso impacta de alguma forma nosso olhar e prática cotidiana nas Unidades de Educação Infantil.

Devido aos limites desta publicação, apesar de importante, não será nosso foco discutir aqui sobre a complexa imbricação de variados fatores que perpassam por questões econômicas, políticas, sociais, o

5 Esse tópico já foi mais bem discutido no volume 5 desta Coleção.

planejamento urbano, a desigualdade brasileira, a precarização do trabalho, sobrecarga das mulheres, consumismo, atual crise climática, entre muitos outros, que se inter-relacionam e produzem o confinamento dos bebês e das crianças. O que nos interessa refletir neste volume é como essa lógica é reproduzida nas Unidades de Educação Infantil para, assim, pensarmos outros caminhos possíveis.

A lógica antropocêntrica e o confinamento das crianças

Experimentar a vida do lado de fora pode mudar a forma de sentir a vida do lado de dentro (Zanon, 2018, p. 66).

De acordo com Tiriba (2018, p.7), a pedagogia dos dias atuais reproduz a premissa antropocêntrica de separação entre seres humanos e natureza:

[...] conformando, de acordo com os interesses da sociedade do capital, um modo de pensar, sentir e organizar a vida em que os humanos – melhor dizendo, alguns deles, os que se impõem como donos dos bens que seriam de todos – são entendidos como sujeitos de direitos plenos; e os demais seres e entes humanos e não humanos, como objetos de curiosidade, investigação, domínio e controle, matéria-prima morta, mão de obra para a produção industrial.

Ampliando Repertório

Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra (org.). Escritos de Fúlvia Rosemberg. *In: Um roteiro histórico-sentimental pelas creches e pré-escolas da cidade de São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2015.

Esse divórcio entre seres humanos e natureza gera uma série de outras cisões decorrentes desta, como a fragmentação entre corpo e mente e entre razão e emoção (Tiriba, 2018, p.159).

Essa perspectiva, em que a natureza é situada “como simples objeto de análise e interpretação racional, disponível aos caprichos da espécie” (Tiriba, 2018, p. 7), justifica e naturaliza o diminuto tempo em que os bebês e crianças permanecem em espaços ao ar livre, o que, segundo a autora, aparece “muitas vezes com status de prêmio - que depende exclusivamente da decisão das professoras e professores ou de quem organiza as rotinas escolares”. Essa lógica justificaria ainda “a quase inexpressiva utilização do espaço do entorno da escola, ou mesmo a falta de acesso ao mundo exterior através das janelas” (Tiriba, 2018, p. 7).

Esse confinamento a que os bebês e crianças são submetidos em espaços educacionais caracterizados pela ação de mantê-los entre paredes nos muitos espaços, além das salas de referência das Unidades de Educação Infantil, como refeitório, brinquedoteca, sala-dormitório, sala de vídeo, galpão, entre outros (Tiriba, 2018, p. 17) foi denominado por Tiriba como “**emparedamento**” ou “emparedar” bebês e crianças.

Também preocupado com o emparedamento e as consequências de se manter os bebês e as crianças sentadas e fechadas em ambientes escolares ou domésticos, privadas do contato direto com a natureza e de seus benefícios para a saúde física e psíquica, Richard Louv (2016) criou o termo **Transtorno do Déficit de Natureza – TDN**.

O autor ressalta que esse **não é um diagnóstico médico**, e sim um termo linguístico para descrever e chamar a atenção para nossa **desconexão com a natureza** e seus efeitos negativos na vida dos bebês e das crianças (Louv, 2016).

Louv (2016), ao evidenciar o crescente aumento nos últimos anos de diagnósticos e da medicalização infantil, interroga: o quão disso pode ter relação com o fato de termos tirado a natureza das crianças?⁶ E você, o que acha disso?

Mas e os indicadores de qualidade da Educação Infantil paulistana, qual a relação com o discutido até aqui?

Pensar na concretização prática dos direitos dos bebês e das crianças expressos nos indicadores da dimensão 3 (Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias), dimensão 4 (Interações), dimensão 6 (Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais), dimensão 7 (Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo) e na dimensão 9 (Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade) implica uma **pedagogia do desemparedamento**.

Uma pedagogia que lembre que nós somos natureza (e não que estamos na natureza) e, portanto, reconhece que a saúde do planeta é a nossa própria saúde. Uma pedagogia que desemparede bebês e crianças dentro das instituições, mas também vá além dos muros escolares e reivindique o direito dos bebês e das crianças à cidade (Gobbi; Anjos; Tomás, 2022), pois, como nos lembra Tiriba (2018, p. 23), “todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, [...] riachos, dunas, descampados; tudo que está no entorno, o bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas...”.

Assim, é importante que nos perguntemos (em consonância aos indicadores): os bebês e as crianças têm acesso diariamente a

6 Estudos recentes relacionam o aumento crescente de doenças nas crianças, como transtorno de hiperatividade, déficit de atenção, depressão, pressão alta e diabetes: como ligadas diretamente à falta de contato com a natureza.

brincadeiras e experiências na área externa, ao ar livre? (Indicador 6.2). Quanto tempo por dia passam fora de salas e espaços fechados? O que fazem quando estão nestes espaços externos? Tem liberdade para correr, escalar, explorar? Em que momento(s) o direito ao brincar na e com a natureza é garantido? A Unidade promove acesso dos bebês, das crianças e de familiares/responsáveis aos espaços de cultura, esporte e lazer no seu entorno e na cidade? (Indicador 9.3).

Ampliando Repertório

Vídeo: Transtorno do Déficit de Natureza: o que é isso?

Em entrevista ao projeto Criança e Natureza, o jornalista e especialista em advocacia pela infância Richard Louv nos guia a uma reflexão sobre as consequências de manter as crianças sentadas e fechadas em ambientes escolares ou domésticos. Privadas do contato direto com a natureza e de seus benefícios para a saúde física e psíquica, as crianças podem apresentar sintomas do que Louv denomina como Transtorno do Déficit de Natureza. Disponível em: <https://youtu.be/UBao6WUZ7a4>

Relatos de experiência

Crianças Andarilhas: experiências culturais das crianças

Sara Siqueira, Prof.^a Educação Infantil,
EMEI Professor Alceu Maynard de Araújo, DRE IP

“Caminante, no hay camino, se hace camino al andar.”

Antonio Machado, Proverbios y cantares

Devido à localização de nossa EMEI, por vezes consideramos nossa Unidade um pouco “ilhada” em meio à Marginal Tietê, próxi-

ma a avenidas de grande circulação de carros, distante de metrô, o que, por vezes, nos deixava com receio de sair com as crianças. Em 2019, começamos a mudar um pouco essa perspectiva e realizamos algumas saídas. Mas veio a Pandemia e tivemos que frear os nossos projetos de andanças. Em 2022, começamos a retomar a vida “ao normal” e, para crianças e adultos que ficaram quase dois anos em isolamento, explorar o mundo nos parecia essencial. Assim, começamos a sair da nossa “ilha”, explorando novas ilhas de arte, de diversão, de encantamento. Crianças “andar-ilhas” que ao caminhar se abrem ao desbravamento de novas ilhas de brincadeiras, de arte e cultura. O livro “Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura”, de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, também tem se constituído em um importante referencial de pesquisa. Segundo elas, “*Andar. Trilhar. Percorrer. Deslocar-se. Mover-se. Inquietar-se. Parar. Olhar. Observar. Apreciar. Contemplar. Achar estranho. Encantar-se. Surpreender-se. Conversas. Perguntas. Respostas. Dúvidas. Interação. Conexão. Escutas. Falas. Respiração. Silêncio*”. São muitas as atuações envolvidas na mediação cultural, especialmente para crianças pequenas. Pouco a pouco, vamos construindo um olhar sobre o território, encontrando caminhos que provoquem e ampliem o (con)tato com a arte e a cultura.

Durante o recesso de 2022, a Professora Elaine Santana e a Professora Sara Siqueira visitaram a Pinacoteca de São Paulo, que estava com uma exposição da artista contemporânea Adriana Varejão. Essa artista já havia sido apresentada às crianças pela professora Elaine, que desenvolveu, em 2019, um projeto de arte contemporânea junto de sua turma. Conversamos e pensamos que seria uma ótima oportunidade de iniciar as explorações das crianças. Após a visita, idealizamos levar as crianças para visitar a exposição. Mas tínhamos que ser rápidas porque ela se encerraria no dia 01/08. E no último dia da exposição, seguimos com 25 crianças para uma experiência que, ainda sem sabermos, abriria muitas portas para as nossas *andarilhanças*...

Foram tantas experiências: o trajeto, no qual as crianças identificavam onde moravam, onde os pais trabalhavam, o Parque da Luz,

onde brincavam com os pais nos finais de semana. Vivenciaram a entrega dos ingressos, a imponência e a beleza dos espaços da Pina. O caminhar e o olhar. Julian, de 5 anos, ficou um tempo observando a obra “Lopo Homem II”, de Adriana Varejão. E a definiu assim: “É o mundo rasgado. Caiu um meteoro e rasgou o mundo.” Mas é preciso registrar o estranhamento dos adultos com as crianças naquele espaço: recebemos olhares que sorriam, que se incomodavam. Levamos “brincas” e, numa dessas brincas, encontramos o olhar de um desconhecido que nos acolheu. Esse desconhecido, que depois se tornou nosso amigo, foi o responsável pelos percursos seguintes, em uma exposição de fotos e na FUNARTE.

O que nos marcou dessa primeira visita e que iria nos acompanhar em outros caminhos, ramificações e encontros é que para planejar, propor e registrar precisávamos ter em mente que as crianças viviam as experiências museais com o corpo, com o espaço, com o gesto, com o tempo, com a textura, com a luz, com o som, com as narrativas, com o imaginário... E os imprevistos, o que não parecia possível, nos permitiu provocar partidas, transgredindo o que e onde “é lugar de criança”. Nossos caminhos foram se desenrolando para além dos espaços formais em que costumamos encontrar arte e nos colocamos nestes espaços, para além da contemplação, da apreciação visual. Alimentamos partidas e cheganças, não nos detendo com os obstáculos da “falta”. Para isso, contamos com o apoio de muitas pessoas: as mães que nos acompanharam, os amigos parceiros, os artistas que toparam além de mostrar suas obras, viver junto a experiência.

Os percursos são um capítulo de encantos a parte. Andarilhar não só a pé, mas com o apoio do transporte escolar gratuito. De ônibus coletivo. A pé pelas ruas do bairro, sendo guiada pelas crianças: “Tem o caminho mais longo e o mais perto” - disse Bryan ao nos guiar até o Parque do Gato.

Visitamos a Casa do Povo, um Centro Cultural na região do Bom Retiro, no qual experimentamos a arte como palavra, participando da escrita da Enciclopédia dos Saberes Locais com a arte-educadora Renata Cruz.

Também visitamos a exposição do fotógrafo Sergio Pavia. Aquele amigo do olhar sensível que encontramos na Pinacoteca. Adriana Varejão publicou uma foto da nossa turma em sua página do Instagram. Sergio fez um comentário na publicação, falando sobre a presença das crianças. Assim, pudemos entrar em contato. Sergio estava com suas obras expostas em uma galeria na Oscar Freire e nos convidou a conhecer o espaço. Veio até nossa escola, conheceu as crianças, esteve junto e conseguimos andarilhar em mais um espaço repleto de poesia. A presença de Sergio fez muita diferença na interação das crianças com as obras. Ao observar os registros da areia branquinha, as crianças falaram que era gelo. Julian observa por um tempo e solta essa expressão repleta de poesia: “É a areia que queria ser neve!”, diz ele.

A poesia no olhar das crianças é sempre impressionante. Quando fomos até a comunidade do Parque do Gato, nossa intenção era conhecer as pinturas e os prédios, mas, como o caminho se faz andando, encontramos amigos, os pais, irmãos. E fomos convidados a conhecer a casa de Melquias, de 6 anos. Chegando lá, o olhar do adulto sofre pelas condições de moradia, sabendo que moradia digna é um direito. Mas David Jr, de 5 anos, olhou para a casa de madeira, apoiada pela árvore e se maravilhou: “É uma casa na árvore!”.

E o que nos atravessa aparece de muitas formas. Bryan, que nos guiou até o Parque do Gato, representou o prédio que mora “O do gatinho”, em desenhos com giz no chão do Quintal da EMEI. As obras do Parque do Gato foram pintadas entre 2013 e 2014, por meio do Projeto Revivarte. Após nossa visita à FUNARTE (também convite e articulação do nosso amigo Sergio Pavia, que nos permitiu visitar com sete turmas da EMEI), na qual conhecemos o projeto Casa_NFT e as obras dos grafiteiros que realizaram esse projeto, as crianças trouxeram os relatos de que viam grafites no Parque do Gato. Começamos a pesquisar as obras, entramos em contato com os artistas que fizeram as pinturas e, com a presença de um deles, o Felipe Iskor, fomos andarilhar por essa Galeria a céu aberto, 1 km distante de nossa EMEI.

Em 2023, demos sequência às nossas andanças, conhecendo a Pinacoteca Contemporânea. Momento de reviver o vivido e de se ma-

ravilhar com esse novo espaço que compõe o território da Pinacoteca que já havíamos conhecido. Dessa vez, a obra de “Colar”, de Lygia Reinach, fez reverberar o maravilhamento. Os círculos de cerâmica da obra encantaram as crianças da, agora, Turma do Tatu-Bolinha. E nas criações das crianças, sempre que exploravam argila, passaram a aparecer referências circulares como na obra de Lygia Clark.

No segundo semestre de 2023, visitamos a Casa Museu Ema Klabin. Foi uma das experiências mais ricas que tivemos, em relação ao apoio da mediação de uma equipe do educativo do museu. Dialogando com as pesquisas que estavam sendo realizadas pelas crianças, a equipe preparou uma mediação que envolveu o uso de mapas e brincadeiras durante toda a visitação.

Todas essas experiências nos mostraram o quanto é importante estar com as crianças nos espaços de arte e cultura. É um movimento dialógico, de aprendizado tanto para as crianças quanto para as equipes museais e a cidade como um todo, da qual as crianças e bebês têm direito a usufruir de todos os espaços, e que cabe a nós, adultos, viabilizarmos as melhores condições para que elas vivam suas experiências.

Há ainda que se refletir coletivamente se existem espaços físicos na Unidade Educacional que não são utilizados ou que podem ser mais bem explorados pelos bebês e crianças (um corredor, um canteiro, até um muro pode ganhar novo uso), discutindo, ainda, quais as possibilidades de exploração do entorno da Unidade Educacional, se há, por exemplo, algum espaço no território com área verde que poderia ser ocupado (praça, quintal de uma vizinha, associação do bairro...).

Essas e muitas outras questões presentes no documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana podem (e devem) ser alvo de discussão e reflexão envolvendo todas(os) as(os) profissionais, bem como familiares e responsáveis, durante todo o ano e não apenas no período de realização da autoavaliação.

Afinal, trata-se de dimensões de qualidade que devem orientar o trabalho educativo durante todo o ano, servindo para subsidiar e fundamentar a escrita dos documentos da Unidade, como o Projeto Político-Pedagógico (dimensão 1), apoiando o planejamento institucional dos tempos, espaços, compra e escolha das materialidades, mas também nas pequenas e fundamentais escolhas e ações cotidianas, como o que priorizar em relação ao tempo e as experiências oportunizadas aos bebês e crianças.

É preciso que as dimensões e indicadores apoiem o planejamento das ações e ganhem vida no cotidiano das Unidades de Educação Infantil da Cidade.

Relatos de experiência

Eduardo Cesar Silveira, Coordenador Pedagógico
EMEI Noêmia Ippólito, DRE PJ

A EMEI Noêmia Ippólito é uma praça. Um lugar a ser ocupado pela comunidade, um lugar do encontro, da interação e da brincadeira. Já foi um parque infantil. Mas o título ainda prevalece no seu endereço: Praça Alfredo Weiszflog. Contudo, historicamente, muros foram crescendo em volta da escola (além dos prédios), estabelecendo limites evidentes e impossibilitando a relação das crianças com a rua e, conseqüentemente, da rua com a EMEI. Hoje não é possível nem enxergar, de dentro de seus parques, quem caminha em uma de suas quatro calçadas.

Nos últimos anos, apesar desse emparedamento, a escola tem experimentado ampliar a troca com o comunidade adjacente, criando espaços de aprendizagem para fora de seus muros, estabelecendo contato com lugares no território, como: Teatro Cacilda Becker, UBS Vila Romana, Editora Melhoramentos, Biblioteca Mário Schenberg, Pia Fraus, Escola Estadual Edmundo de Carvalho,

SENAC, Sacolão da Lapa, entre outros, incluindo o cortejo que é feito no início da nossa Festa da Cultura Popular, margeando esses muros com música, bois e standartes, referendando a necessidade de ocupar a cidade, de se apropriar do território, de possibilitar que a criança seja vista como um sujeito que tem direito de transitar na cidade, de pensarmos, juntos, numa cidade educadora.

(Tudo isso, quando falamos do território adjacente, porque também mantemos saídas pedagógicas com base nos projetos de turma e projetos coletivos da escola. É! Nós gostamos de sair da sala!)

O lugar que muito tem nos motivado nesse projeto é a Feira Livre da Rua Silveira Rodrigues – Vila Romana, que acontece às quintas-feiras. É uma feira pequena, com poucas barracas, mas que nos agracia com muitas vivências. Todos os feirantes já nos conhecem!

A cada quinta-feira, pelo menos uma vez por semestre, duas turmas vão em caminhada com professoras, coordenador pedagógico, auxiliares técnicos de educação e alguns responsáveis, que se dispõem a ir até a feira livre, conhecem, tocam, cheiram, experimentam frutas, legumes e verduras - alimentos in natura - que estão à venda naquele dia e, em alguns casos, a turma ainda compra algo a ser cozinhado coletivamente na Cozinha Experimental da escola, e experimentam um pastel com caldo de cana, hábito tipicamente paulistano, mas que poucos tiveram a oportunidade de vivenciar.

Para além das relações que estabelecemos com o Projeto Alimentação Saudável e Horta Educativa, que ampliam o repertório de vegetais conhecidos pelas crianças, o estímulo ao seu consumo e veiculação de culturas de sustentabilidade, a saída para a Feira Livre possibilita, principalmente, que as crianças conheçam um “pedacinho” do nosso território, suas formas, suas cores, seus barulhos, seus cheiros e, principalmente, suas gentes: trocam palavras, saudações, sorrisos e afetos com quem ocupa as ruas do entorno da escola e da feira.

Nesse mundo em que, cada vez mais, as pessoas compram frutas embaladas e recebem em casa via aplicativos de celular, possibilitar que a criança experimente um formato mais humano e sensível de comprar alimentos interessa ao nosso Projeto Político-Pedagógico.

A natureza como local de (re)encontro conosco

A Natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. Dada a oportunidade, a criança leva a confusão do mundo para a natureza, lava tudo no riacho e vira do avesso para ver o que há do outro lado (Louv, 2016, p. 20).

Se partimos da premissa de que nós somos natureza, isso significa que falta de acesso dos bebês e das crianças ao **brincar na e com a natureza** representa uma negação de um direito básico e vital para seu desenvolvimento. A natureza, nesse sentido, não pode ser entendida como uma concessão, e sim como uma condição para o desenvolvimento saudável dos bebês e das crianças.

As escolas públicas são um lugar privilegiado para se fazer valer o direito à natureza, sendo que, em muitos casos, inclusive, a Unidade Educacional acaba sendo a única oportunidade do contato dos bebês e das crianças com elementos naturais (terra, água, plantas, alimentos, pedras...), conforme evidenciado por um estudo realizado pela VOX Pesquisas⁷.

No entanto, sabemos dos enormes desafios de uma cidade populosa como a de São Paulo ter espaços verdes. A Organização das Nações Unidas – ONU recomenda 12 m² de área verde por habitante, sendo que a Cidade de São Paulo tem apenas 2,6 m² de área verde por habitante (Barros, 2018, p. 34). Esses desafios numerosos se refletem nos espaços físicos das Unidades Educacionais da Rede, que nem sempre contam com áreas verdes disponíveis aos bebês e crianças.

7 Em um estudo sobre a relação entre a criança e a natureza no Brasil urbano, realizado pela VOX Pesquisas a pedido do Alana, a escola, em especial a pública, foi apontada como lugar fundamental para estimular o contato das crianças com a natureza. Ela acaba sendo a esperança de vivência de aspectos fundamentais da infância, já pouco possível em outros ambientes.

Nesses casos, é sempre importante se inspirar na dimensão 9 (indicador 9.3) dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana que nos convida a pensar em possíveis parcerias com o entorno e na dimensão da cidade educadora.

Outra ação fundamental seria refletir com a própria comunidade de profissionais, familiares, bebês e crianças, como trazer a natureza para as Unidades Educacionais. A rede paulistana tem muitas experiências exitosas nesse sentido, como de fazer hortas verticais, campanhas do verde com familiares, coleta de elementos naturais no entorno, entre muitas outras ações.

Se é fato que o brincar na e com a natureza é uma necessidade para a vida saudável de bebês e crianças, também é importante compreendermos essa premissa de uma perspectiva mais ampliada, que vai muito além de ter grandes áreas verdes na Unidade Educacional. O que significa dizer que, embora a Cidade de São Paulo esteja longe do ideal no quesito área verde para a população, ainda assim, é possível garantirmos que os bebês e as crianças tenham esse direito respeitado. Mas como?

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019, p. 97) evidencia uma série de ações simples que propiciam o contato de bebês e crianças com a natureza, tais como:

[...] ouvir histórias e brincar na sombra das árvores, fazer cidades e estradas no tanque de areia, escalar uma escada de corda amarrada a um galho de árvore, balançar numa rede ou num balanço amarrado a um galho de árvore, brincar com barro, terra e água, produzir e brincar com objetos ao vento (pipa, biruta, cata-vento), lavar os brinquedos, participar de jogos de movimento ou simplesmente observar a natureza, ouvir um canto de pássaro, visitar as flores do jardim, acompanhar o crescimento das verduras na horta ou de uma planta.

Além disso, muitas outras experiências envolvendo elementos naturais podem ser oportunizadas, como tomar banho de chuva, mangueira, bacias com água, bacias de areia (caso não exista tanque de areia na escola), realizar piqueniques à sombra de alguma árvore, caça ao canto dos pássaros, contemplar a beleza e diversidade das flores em canteiros, vasos; no caminho das Unidades Educacionais, explorar as folhas, galhos, pedras (quais os elementos disponíveis em cada época do ano?), cultivar uma horta, criar esculturas com galhos e demais elementos naturais, investigar a vida dos insetos... inclusive os bebês e as crianças podem dar pistas e boas ideias aos adultos de como propiciar o brincar com a natureza no cotidiano.

De acordo com Barros (2018, p. 21-22), experiências como essas “colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida”, e a curiosidade frente ao mistério é motor maior para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, “a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico” (Barros, 2018, p. 21-22).

Nesta perspectiva, conforme explicitado por Zanon (2018, p. 15):

[...] quando o ambiente natural, o rio ou o céu se tornam estrangeiros no nosso cotidiano, nós corremos o risco de não reconhecer o fluxo que nos une à natureza [...]. E se não há reconhecimento, podemos sofrer um embrutecimento na nossa forma de interagir com o ambiente natural e com o nosso semelhante. Corremos o risco de agir como se a natureza fosse desvinculada de nós mesmos.

A falta de vínculo com a natureza desconecta os sujeitos de si mesmos, assim, quanto mais rica for a experiência do “lado de fora” na e com a natureza, mais rica será a vida “do lado de

dentro”, ou seja, a construção da identidade e subjetividade dos bebês e das crianças.

Isso porque a natureza é nutrição: “ela restaura, pacifica, aguça a potência imaginativa, contribui para o equilíbrio interno, colabora para o desenvolvimento, reequilibra a nossa humanidade” (Zanon, 2018, p.14), e as crianças sabem disso, como nos ensina Theo, que ainda não tinha 3 anos completos quando falou para seu amigo da mesma idade que estava chorando: “amigo, senta aqui do lado dessa árvore, a natureza cura”.

As crianças SABEM que elas precisam de natureza, que precisam estar ao ar livre e desemparedadas, basta nos dispormos a escutá-las e veremos como é comum muitos pedidos para brincar lá fora. Ensinam-nos ainda que “chão muito liso é ruim porque não dá parar correr que escorrega” (por isso preferem os relevos naturais da paisagem), chão duro (cimentado) machuca quando cai, entre muitos outros ensinamentos que podem apoiar os planejamentos dos(as) profissionais como um todo.

A partir dos dados provenientes da escuta de mais de 300 crianças da rede paulistana, por meio de Carta de Intenção (Ribeiro, 2022)⁸, podemos constatar seus anseios e desejos por terem mais contato com a natureza por meio de uma visão bem refinada e diversificada: reivindicam plantar, conviver com árvores, grama, flores, insetos e animais, mas também com o céu, sol, chuva, estrelas, arco-íris e perfume.

Quem sabe se ampliarmos nosso olhar, como fazem os bebês e as crianças, para perceber que tudo é natureza, talvez pudéssemos também ampliar as possibilidades de nossas práticas de garantir o brincar na e com a natureza.

8 Para saber mais, ver capítulo 4 “A escuta de crianças como base para a qualificação das ações cotidianas e das políticas públicas” (Ribeiro, 2022, p. 115-151).

Afinal, o que elas reivindicam nos convida a ir além... falam do direito ao céu, ao arco-íris e ao perfume... O direito ao belo como um direito humano (Ribeiro, 2021).

E não será ficando apenas dentro de espaços fechados que iremos conseguir garantir esses direitos, não é mesmo?! Por isso desemparedar é preciso!

Relatos de experiência

A arte e o brincar em conexão com a natureza

Luana Maria Ferreira Martins
Coordenadora Pedagógica, CEI Lapa, DRE PJ

Sou coordenadora pedagógica do Centro de Educação Infantil-CEI Lapa há dois anos, ele está localizado no bairro da Vila Romana, em uma área arborizada, com um amplo espaço externo com muitas árvores, algumas frutíferas e com cinco canteiros de hortas. Partindo desse contexto, nossa proposta é que a natureza de fato seja vivenciada pelos bebês e crianças.

Fora do âmbito educacional, os bebês e as crianças estão cada vez mais confinadas em prédios e espaços limitados, com o foco maior na tecnologia, na utilização de tablets, em vídeos nos celulares, acabando assim se distanciando do contato com a natureza e seus elementos. É fundamental afirmar que os espaços externos também são lugares de aprendizagem, interações, brincadeiras, experiências e vivências com texturas, cores, tamanhos e o contato real com os diversos processos de desenvolvimento das frutas, legumes, verduras e insetos etc...

Partindo dessas análises, nasceu o projeto da Unidade: **A arte e o brincar em conexão com a natureza**, com a finalidade de explorar e ampliar o contato com a diversidade natural, como er-

vas, pedras, terra, barro, gravetos, tintas naturais existentes nos espaços externos da nossa Unidade. O projeto está conectado com os planejamentos pedagógicos de cada agrupamento atendido no CEI. É válido destacar o compromisso com as relações étnico-raciais e de gênero que ocorre de forma interdisciplinar.

A equipe pedagógica do CEI Lapa tem o objetivo de estimular o brincar, a criatividade, a imaginação, a curiosidade e a interação saudável entre crianças, bebês e o meio ambiente, a relação da natureza com a cultura Africana e Indígena.

Com esse projeto, as crianças estão sendo protagonistas, tendo cuidados com a horta, o manuseio de tintas naturais feitas com beterraba, couve, repolho, açafrão, cenoura, amora, camomila, café, entre outros; oficina de culinária com verduras e legumes plantadas no CEI.

O contato com o meio ambiente e os elementos da natureza está sendo um dos principais eixos de aprendizagem, e ter um espaço em meio ao verde nos dias atuais é um privilégio, bebês e crianças estão vivenciando diversas experiências, interações e se apropriando dos processos presentes na natureza.

Desemparedar é preciso para a retomada da importância do corpo e da experiência na aprendizagem

Como uma planta pode crescer e florescer em uma cidade tão caótica e inóspita para a vida natural? Ver as plantas reagindo aos pequenos raios de sol me dá esperança

Denilson Baniwa

Conforme já discutido anteriormente, a cisão entre homem e natureza gerou uma série de outras fragmentações que se reproduzem nos espaços educacionais, como a cisão entre corpo e mente, que faz com que as salas ainda sejam vistas como o local

por excelência para se aprender, e o “externo” como o local da recreação, um momento de “menor valor pedagógico” ou ainda de “premiação” (associando o parque, por exemplo, a algum bom comportamento do grupo).

Assim, historicamente, foi se fortalecendo uma concepção em que “a centralidade da ação educativa está focada na “sala de aula”⁹ e na figura do(a) professor(a), bem como a ideia de que movimento, expansão e aprendizagem não combinam e só se aprende com o corpo parado, gerando um conjunto de rotinas que tem como objetivo disciplinar o corpo para o exercício intelectual (Tiriba, 2008). Uma soberania do referencial cognitivo em detrimento da experiência como construtora de conhecimento (Tiriba, 2008, p. 29).

Por isso, conforme defende Kjellsson¹⁰ (Alana, 2017) “não é somente uma questão de tornar o espaço escolar mais verde, é também uma questão de mudar a paisagem na mente das pessoas”, de reivindicar os bebês e as crianças como seres inteiros e complexos, sendo que para aprender precisam também estar inteiros. Por isso, reivindicar uma “pedagogia do desemparedamento” é reivindicar o papel do corpo e da experiência na aprendizagem dos bebês e das crianças.

Mas isso nos coloca frente a frente com um dos pilares que sustentou as pedagogias de matriz transmissiva (Ribeiro, 2023) ao longo dos tempos: **a necessidade de controle.**

Por isso a construção cotidiana de uma pedagogia do não emparedamento requer que olhemos de frente para esse imaginário fortemente arraigado na cultura escolar brasileira de que é preciso **disciplinar os corpos** para que a aprendizagem aconteça.

9 Na rede paulistana se optou por usar o termo sala referência por entender que ele está mais alinhado à proposta da educação das infâncias.

10 Diretor do Centro da Educação na Natureza da Suécia, fala transcrita por ocasião de sua entrevista concedida ao Instituto Alana, disponível em: https://youtu.be/fVdt7U_Vlso

Natureza e controle: uma discussão necessária

Sendo o espaço da sala entendido historicamente como o espaço do controle e onde a aprendizagem ocorre, fica fácil entendermos o lugar subalterno destinado aos momentos externos e em contato com a natureza.

O brincar fora, por meio das múltiplas linguagens, é um lugar onde o bebê e a criança têm liberdade, e o adulto não pode controlar tão facilmente seu corpo. E é preciso perguntar como nos sentimos sobre isso... Ficamos confortáveis com esse não controle? Sentimo-nos confortáveis com as explorações que as crianças fazem? Ou ficamos muito preocupadas com os possíveis machucados?

Somente conversando abertamente e coletivamente nos espaços formativos sobre o que sustenta as práticas de controle e submissão dos corpos é que teremos condições de avançar nas reflexões e práticas cotidianas.

Há ainda que se levar em consideração, além da cultura do controle, uma certa cultura higienista que ainda persiste e que situa a natureza como o lugar da sujeira e da doença, devendo, portanto, ser evitada.

A visão de que a terra é sujeira, terra e água juntos então, nem pensar! Ficar molhado pode adoecer, assim como ficar na área externa nos dias com vento frio e/ou andar com os pés descalços. O fogo como o elemento do perigo, entre muitas outras concepções arraigadas em nosso imaginário.

Conforme já evidenciado em inúmeros estudos, como o de Piorski (2016), os elementos naturais (água, terra, ar e fogo) são essenciais na organização corporal e anímica dos bebês e das crianças, no constructo de seu imaginário e no fortalecimento do seu ser.

Assim, sair da cultura do controle nos convida a subverter a lógica instaurada e, ao invés de tentar controlar, conter, cercear..., nos provoca a compartilhar o cotidiano, a estar junto com os bebês e as crianças.

O desemparedamento e a ocupação das áreas externas nos leva também a outro aspecto, que será mais bem explorado no próximo item, que é o necessário **equilíbrio entre segurança e riscos**.

Mas será que **“existe idade mínima para brincar com a natureza?”** (Thomé)¹¹ Não seria perigoso? E para os bebês, não seria arriscado? E as crianças maiores que sobem em tudo, querem explorar tudo, não poderiam se machucar?

De acordo com Thomé, a própria pergunta já denota um equívoco, sendo que o que deveríamos nos perguntar é se existe idade mínima para ficar dentro de uma sala fechada, com janelas fechadas, com movimentos presos e brinquedos de plástico (Thomé, 2021)¹².

Já o instrutor de atividades ao ar livre Fabio Raimo defende que **“ninguém se desenvolve se isolando de riscos”**.

E você, o que pensa sobre isso?

Ampliando Repertório

Desemparedar as crianças na escola. Criança e Natureza

Em entrevista ao programa Criança e Natureza, a professora Léa Tiriba chama a atenção para a importância de “desemparedar” as crianças na escola, permitindo que elas se relacionem com os elementos do mundo natural para que possam realizar plenamente seu potencial, indo ao encontro de sua própria natureza. Duração: 3min46. Disponível em: https://youtu.be/CB1qg43k05A?list=PLwtaWefcrGsbNbwD_X30KJeodF-uGThaR. Acesso em: 15 ago. 2024.

11 Carol Thomé é idealizadora do Ser |Criança é natural.

12 Trecho da fala de Carol Thomé para o vídeo “Bebês e Natureza - Parte 1” (Ser Criança é Natural). Realização: Sesc São Caetano/Ser Criança é Natural.

Brincadeiras arriscadas e perigosas: a necessária distinção

Todas(os) as(os) profissionais que atuam nas Unidades de Educação Infantil devem ter a responsabilidade e o compromisso de zelar pelo bem-estar e a segurança dos bebês e das crianças. Vários são os indicadores de qualidade (como o indicador 7.4, da dimensão 7) que remetem a cuidados básicos necessários e imprescindíveis nesse sentido. O que reiteramos é essencial!

Falar da necessária dimensão do risco ao brincar não se trata, em hipótese alguma, de defender a omissão ou inconsequência dos adultos em relação ao brincar infantil, pelo contrário, trata-se de desfazer uma certa confusão derivada, possivelmente, de um processo histórico marcado por uma concepção de infância frágil, incapaz, que necessita de tutela e proteção constante e que tem contribuído para a visão de que algumas brincadeiras devam ser evitadas a fim de que os bebês e as crianças não se machuquem. Em especial, brincadeiras que envolvem a área externa e/ou natureza, como subir em árvores, correr em grande velocidade, escalar “morros” e brinquedos do parque, brincadeiras em que buscam se equilibrar subindo no que encontram pela frente, entre muitas outras ideias mirabolantes criadas pelos bebês e crianças para desafiar seus corpos.

O receio de que bebês e crianças se machuquem é compreensível e denota o zelo do e da profissional em relação aos sujeitos que estão sob sua responsabilidade, no entanto, é preciso discutir até onde vai o zelo e onde começa a negação de alguns direitos essenciais dos bebês e das crianças, como o **direito a brincadeiras arriscadas**.

Como assim brincadeiras arriscadas? Mas isso não é perigoso? Não coloca em risco os bebês e as crianças?

E afinal, existe diferença entre brincadeiras arriscadas e perigosas?

Sim, existe e muita! E justamente para que possamos avançar em nossas reflexões (e práticas) sobre o importante papel do risco no brincar infantil, é necessário, primeiramente, definirmos o conceito de risco e perigo.

Bilton; Bento e Dias (2017, p. 66), a partir dos estudos de Little e Eager (2010), afirmam que **risco se distingue de perigo**. Enquanto **perigo** é caracterizado por situações cuja probabilidade de dano é elevada e que podem conduzir a ferimentos graves ou à morte, o **risco** não está associado a consequências necessariamente negativas, mas sim a situações que exigem a realização de escolhas entre diferentes alternativas de ação, cujo resultado é desconhecido.

Stephenson (2003, p. 42) defende ainda a necessidade de profissionais da Educação Infantil irem além do discurso focado na possibilidade de falha ou acidente e considerarem os **aspectos positivos do risco**, possibilitando o descobrimento de qualidades no bebê e na criança, como coragem, confiança, espírito aventureiro...

Por isso inúmeros autores (Bilton; Bento; Dias, 2017; Ball, 2002; Stephenson, 2003) defendem que o brincar arriscado é compreendido como uma oportunidade para as crianças testarem seus limites, enfrentarem desafios e experimentarem algo inédito.

Nessa perspectiva, as brincadeiras de risco são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos bebês e das crianças, ou seja, **um risco que vale a pena**, pois, conforme foi evidenciado no vídeo¹³, “quando eliminados todos os riscos, privamos as crianças da experiência e da aprendizagem”.

Assim, é fundamental, do ponto de vista da atuação profissional com as infâncias, ressignificar nossa percepção sobre riscos,

13 Quando o risco vale a pena. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DCULd07RzpQ>. Acesso em: 25 fev. 2025.

pois há bons riscos... Uma vez que eles ajudam bebês e crianças a lidarem com o incerto e aprender a cuidar de si mesmos. E não seria esse um dos objetivos da Educação Infantil? Que os bebês e crianças possam desenvolver sua autonomia?!

Mas o que seria um bom risco?

Diferentes riscos para diferentes necessidades

Os bebês e crianças buscam naturalmente por novos riscos e desafios, assim, o fazem motivados pela “possibilidade de experienciar elevados níveis de estimulação positiva, que envolvem sentimentos de felicidade, entusiasmo, orgulho, medo e ansiedade” (Bilton; Bento; Dias, 2017, p. 67). Ainda de acordo com as autoras, esses sentimentos, apesar de aparentemente contraditórios, fazem com que o risco seja tão cativante a ponto dos bebês e das crianças persistirem na tarefa, superando, assim, os medos do processo e podendo desfrutar do entusiasmo quando dominam ou expandem uma capacidade (Bilton; Bento; Dias, 2017).

Nessa perspectiva, se evitamos ou impedimos que o bebê e a criança se arrisquem a novos desafios ou até se fizermos algo por eles com o intuito de ajudá-los a superar obstáculos (como tirá-los de algum lugar alto que subiram e não conseguem mais descer), podemos estar (mesmo sem ter a intenção) impedindo que tenham

Ampliando Repertório

Vídeo do pediatra Daniel Becker “Crianças, já para fora”

Disponível em: <https://youtu.be/1Kxffmj78Os>. Acesso em: 15 ago. 2024.

a satisfação e a aprendizagem que só se logra com o esforço de vencer um desafio (Ribeiro, 2021), pois o “problema” de não conseguir descer, como no exemplo em questão, demandaria que criassem novas estratégias e conhecessem os limites de seu corpo.

Sobre isto, Emmi Pikler, precursora no movimento de confiar na agência e saberes dos bebês, já afirmava que quando uma criança atua por iniciativa e interesse próprio, adquire capacidades e conhecimentos muito mais sólidos que se trata de lhe ensinar.

A infância precisa de surpresas, de riscos (e não de perigos) para se desenvolver!

E ao permitirmos que os bebês e crianças escolham seus riscos, permitimos que se conheçam, conhecendo seus limites e percebendo até onde podem ir.

A contenção dos corpos gera corpos que não se conhecem, não sabem seus limites, pois não construíram um **repertório de avaliação de riscos** (como as que podem explorar livremente os espaços) e, portanto, são bebês e crianças que se machucam mais.

Parece um paradoxo, mas não é... quanto mais liberdade é dada aos corpos dos bebês e das crianças, mais cedo aprendem a cuidar de si. Não estamos falando do abandono dos sujeitos, e sim de intencionalmente acompanhá-los em suas ações, observando a percepção que têm do corpo no espaço, a distribuição do peso do corpo sobre os seus apoios, a posição e a força necessárias para a realização dos movimentos. Dessa forma, oportunizamos a construção da autonomia e do sentimento de confiança de que poderá encontrar as soluções na experiência a partir de seus recursos. O controle adulto dos corpos infantis gera sujeitos desconectados de seus corpos, de si, de suas potencialidades e limites, portanto, se

machucam e caem mais, são mais inseguros em relação ao mundo e às situações da vida. Já os bebês e as crianças que, desde muito cedo, têm oportunidade de vivenciar sua pulsão de explorar o mundo desenvolvem inúmeras competências em lidar com o risco e o imprevisível.

E é exatamente isso, de acordo com Barros (2018), que as manterá seguras ao longo da vida e lhes dará mais chances de se tornar competentes, de aprender a avaliar quais riscos querem ou não correr:

Um dos significados da busca pelo risco é dar espaço tanto para o sucesso quanto para o fracasso. **Nesse processo, as crianças vivenciam acidentes de pequena consequência para, com eles, aprender a evitar os grandes acidentes no futuro.** Isso não quer dizer que as crianças devem ser expostas a perigos cujas consequências comprometam sua integridade, como produtos químicos, balanços quebrados ou brincar onde os carros passam. Educadores e pais devem permitir os riscos benéficos, nos quais as crianças se engajam por livre escolha e conseguem dimensionar as consequências e lidar com elas (Barros, 2018, p. 46, grifo nosso).

Assim, podemos dizer que assumir as brincadeiras de risco como algo natural, saudável e necessário implica na busca pelo equilíbrio em que o receio dos adultos não leve à paralisia das crianças, mas também não justifique a irresponsabilidade e a omissão dos adultos.

Defender que as escolas devem educar para o risco significa situá-lo “não só como indicador de probabilidade de algo correr mal, mas também como indicador de sucesso no empreendimento e iniciativas pessoais” (Bilton; Bento; Dias, 2017, p. 72).

Por isso, segundo as autoras, “é necessário olhar para os joelhos e cotovelos esfolados como sinais positivos da infância que representam importantes experiências de aprendizagens através de ensaios e erros” (Bilton; Bento; Dias, 2017, p. 72) e onde a

criança vai aprendendo e descobrindo do que é capaz.

Sugerimos que pause sua leitura neste ponto e, antes de prosseguir, assista ao vídeo indicado a seguir.

O vídeo¹⁴ evidencia que o brincar livre na natureza e nos espaços ao ar livre é a prática mais propícia para que o bebê e a criança aprendam a lidar com seus medos, superem seus limites e se sintam capazes de interagir em segurança com o ambiente e com o mundo.

Esse livre explorar permite que a criança vá construindo, com apoio dos adultos-profissionais, um repertório de avaliação de riscos em relação a sua própria segurança e vá pouco a pouco se conhecendo e compreendendo até onde pode ir, escolhendo, assim, seus riscos a partir de um repertório construído no livre brincar.

Assim, concluímos que é fundamental zelar pela segurança, tornando os espaços educacionais em lugares onde os bebês e as crianças possam viver suas infâncias sem estarem expostos a perigos e negligências, mas que possam, ao mesmo tempo, ter acesso ao brincar arriscado para que não sejam privadas de experiências e aprendizagens fundamentais para seu pleno desenvolvimento.

Relatos de experiência

Janaina Silvestre, mãe de Mallu Silvestre
CEI Tia Dora - DRE CL

Passando para agradecer pela live **sobre desemparedamento e brincadeiras arriscadas**. Nossa família assistiu junta e foi ótima, tivemos a oportunidade de aprender muito sobre a importância do brincar na aprendizagem dos bebês e das crianças.

14 A criança que se sente capaz (Alana).

A explicação entre a diferença de uma brincadeira arriscada e perigosa foi incrível! Como mãe estou sempre com um alerta na cabeça com medo dos machucados, mas me ajudou a compreender que arranhados e quedas fazem parte do aprender a ter autonomia e ser protagonista da sua própria história.

Sobre a natureza e proporcionarmos vivências com ela, tivemos a oportunidade de ir em um parque perto de casa que normalmente não vamos, ali tivemos a vivência de permitir que a Mallu ocupasse um espaço que é dela, o parque que está em seu bairro. Não precisamos ir muito longe para nos divertirmos.

Outro ponto que aprendi muito na live foi sobre a cultura higienista, sobre olhar para a natureza como um lugar com sujeira e doenças. Realmente é uma cultura passada de geração em geração, principalmente nas cidades, o que dificulta o contato com a natureza e as experiências que as crianças podem ter.

Mais uma vez, obrigada por dividir conhecimento e nos ajudar como pais na educação e aprendizagem da nossa filha.

Materialidades e suas potencialidades

Ainda no sentido de pensar a qualificação do livre brincar e explorar infantil, é importante fazermos uma breve, mas fundamental, reflexão sobre as materialidades presentes nos espaços internos e externos a serem explorados pelos bebês e as crianças. Vale a pena lembrar da potência dos materiais de largo alcance e dos materiais naturais para a exploração. Os de largo alcance possibilitam que bebês e crianças criem múltiplos usos para os mesmos materiais a depender das narrativas presentes em suas brincadeiras e explorações. É preciso selecionar materiais de descarte de uso doméstico e industrial de potentes formas e materiais que possam ser reutilizados por bebês, crianças e por nós. Quando consideramos as materialidades, precisamos apresentar materiais com uma variedade de características, como temperatura,

textura, peso, densidade, tamanho, forma, cores, transparência, cheiro, umidade, dureza, maleabilidade, entre outros. Nesse sentido, é necessário superar a predominância dos materiais de plástico nas Unidades, pela pouca variação de suas características e por serem material sintético, de demorada decomposição no ambiente, conforme aponta o Currículo da Cidade - Educação Infantil (2019, p. 60).

Os materiais naturais também se mostram muito potentes, por serem materiais vivos, pela variedade e beleza de sua composição, pelo acesso a eles em diversos espaços da Unidade e do entorno, em possíveis colheitas com bebês e crianças. Em estudos sobre territórios dos quintais, os sentidos despertados na relação com os materiais, a simplicidade da composição dos espaços, a presença de materiais naturais potencializa a investigação e criação dos bebês e das crianças em suas brincadeiras.

Nesse sentido, convidamos você e o coletivo de sua Unidade a realizarem a leitura e discussão do texto a seguir, relacionando-o com a dimensão 3 (Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias) e a dimensão 6 (Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais) do documento Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.

Ampliando Repertório

Livrai-nos de todo o EVA!, Ana Carolina Thomé e Rita Mendonça

Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/livrai-nos-de-todo-o-e-v-a/> Acesso em: 15 ago. 2024.

Unidades de Educação Infantil: um lugar para experiências ricas e significativas

No vídeo, Susan Humphries, ex-diretora de uma escola de Educação Infantil no Reino Unido, faz uma importante afirmação: “você se torna a sua experiência!”. O que significa que boas, complexas, ricas e significativas experiências são fundamentais. E é muito difícil poder experimentar uma gama rica, complexa e diversificada de experiências ficando restrito a maior parte do tempo entre quatro paredes, não é mesmo?

Nesse sentido, os espaços externos de uma Unidade Educacional são espaços privilegiados, uma vez que são mais diversificados e complexos, propiciando mais possibilidades de exploração pelos bebês e crianças e oportunizando que os direitos expressos nos Indicadores, em especial na dimensão 3 (Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias), sejam garantidos mais adequadamente.

É preciso expandirmos e superarmos a noção de que a aprendizagem se dá especialmente em espaços fechados, como a sala de aula, e considerarmos que “tudo é potencialmente território educativo e, portanto, sujeito a acolher a intencionalidade pedagógica” (Barros, 2018, p. 31).

O mundo ao ar livre é um espaço de experiências (Guerra, 2022), a Educação Infantil precisa ser um espaço de boas, ricas e democráticas experiências para todas e todos.

Afinal, somos seres de experiências, nos constituímos a partir de experiências, nossas paisagens internas vão se constituindo por esse mover-se e experienciar com todos os sentidos e linguagens.

As escolas da infância precisam ser espaços de experiência por excelência. O que nos desafia a superarmos o modelo

de transmissão herdado da escola de séculos anteriores em que se acreditava que apenas a mente precisa ser nutrida. Hoje já sabemos que o corpo também precisa ser nutrido, ou melhor, o ser inteiro... e essa nutrição vem da experiência, da vivência que permite a inteireza do ser.

Por escolas da infância com menos respostas e mais espaços para que as crianças aprendam e sejam encorajadas a fazer boas perguntas ao invés de se contentarem com nossas respostas, pois só abrindo espaço para o novo, o inédito é que podemos encontrar as respostas ainda não existentes e pronunciadas.

Somente assim o mundo poderá se renovar!

E ele precisa... ah, se precisa!

Ampliando Repertório

Vídeo “Inspirações A criança que se sente capaz”

Em entrevista ao programa Criança e Natureza, o instrutor de atividades ao ar livre Fabio Raimo discute o valor do risco para o desenvolvimento da criança.

Disponível em: <https://youtu.be/viEiCB5zFGM>.

Relatos de experiência

Adaptando os espaços e ampliando um jardim para as infâncias

Rosiris Barroco, Diretora da Escola; Sirleide Cerqueira, Coordenadora Pedagógica; Rachel Antunes, Prof.^ª de Educação Infantil; Conceição Moraes, Prof.^ª Educação Infantil; Sandra Regina Vidal, Prof.^ª Educação Infantil; Ilana Correia, Prof.^ª Educação Infantil; Francisca Silva, Prof.^ª Educação Infantil; CEI Raio de Sol Amélia Diniz Antas, DRE JT

De acordo com o Currículo da Cidade - Educação Infantil, “A Educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica [...] Nessa perspectiva, a Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades” (São Paulo, 2019, p.34).

Nós da equipe gestora, juntamente com a equipe docente e partindo das ações levantadas nos Indicadores de Qualidade, com a participação de familiares e responsáveis, percebemos a necessidade de olhar para nossos espaços e pensarmos em como adaptá-los de forma que as crianças se desenvolvam integralmente.

Fomos dialogando junto com familiares e responsáveis, que contribuíram com a ideia de resgatar as brincadeiras tradicionais para as crianças dentro da Unidade Educacional, pois estas brincadeiras estão se perdendo. Então, nos articulamos com todas as famílias e solicitamos para construírem brinquedos das suas infâncias e trazerem para o nosso espaço e compartilharem alguma brincadeira antiga por escrito. Porém, só as brincadeiras não nos bastavam para atender às necessidades das crianças.

Pensando nos nossos espaços, que são tão pequenos, nos articulamos para refletirmos sobre possíveis adaptações e ampliações. **Porque não ampliar o espaço da rua em frente ao CEI e o entorno para estas brincadeiras tradicionais e as demais brincadeiras infantis, e, dessa forma, oportunizar que as crianças tenham mais um espaço para brincar ao ar livre?** E nós, como professoras e gestores da Unidade Raio de Sol I Amélia Diniz Antas, colocamos em prática o assunto nas nossas formações continuadas, nos apoiando e nos transformando, fomos pensando nas possibilidades de adaptar os diferentes espaços internos e externos, e inserir todas as crianças, famílias e comunidade neste contexto. Adaptamos o espaço externo na rua para que as crianças possam brincar com brincadeiras tradicionais, como: amarelinha tradicional e africana, que foi um brinquedo construído pelas famílias no chão da rua em frente ao

CEI; brincadeiras de cabo de força; cobra cega; vivência de prática social com faz de conta; contação de histórias na calçada com exploração de elementos naturais; musicalização e dança de rua; bexiga d'água; brincadeira com jogo de bola; patinetes, entre outras.

Achamos fundamental entender a organização do espaço como um parceiro pedagógico do educador e fomos nos aprofundando mais sobre o tema para que, de fato, garantíssemos a disponibilidade de diferentes materiais nos diferentes espaços da Unidade para as interações infantis.

Através de um olhar sensível para o nosso percurso vivido, foi possível refletir em busca de mudança das ações e víamos a necessidade de uma nova proposição para a utilização dos espaços em todos os momentos durante a rotina, e replanejamos ações que oportunizassem às crianças práticas de alimentação saudável, bem como conhecer costumes e culturas indígenas, afro-brasileira e de povos migrantes, especialmente bolivianos.

Pudemos perceber que, através dessas práticas, foram surgindo novas possibilidades de alimentação saudável e adaptação de novos espaços para realizar essas ações. Desenvolvemos o Dia da Família com participação ativa de familiares/responsáveis na manipulação dos alimentos para práticas de culinária, salada de frutas e sucos naturais, entre outros, nos espaços internos do CEI (refeitório e parque). Houve também vivências de práticas com participação das crianças na culinária de bolo de mandioca e de milho, cuscuz nordestino, biscoito de banana com aveia e mel, biscoito de polvilho salgado (assado).

Promovemos momentos de novas descobertas para as crianças conhecerem as ervas medicinais e aromáticas da cultura indígena e africana. A partir dessas apresentações e explorações, fizemos novos desdobramentos de planejamento das ações, para ressignificação de práticas com vivências coletivas para o chá da tarde, no espaço do parque.

Adaptamos também o espaço do parque e a frente do nosso CEI para a plantação dessas ervas (tipo de uma horta suspensa), organizamos também uma visita à feira livre do entorno, onde as crianças puderam conhecer e degustar novos sabores, interagindo e socializando com a comunidade, e os feirantes faziam vários questionamentos demonstrando curiosidade.

Desemparedar os adultos para libertar o futuro

Começamos esse volume falando da necessidade de desemparedar os bebês e as crianças e gostaríamos de finalizar falando que, para isso se tornar possível e viável, é necessário também um **desemparedamento dos adultos**. Afinal, nós também fomos emparedados e continuamos a sê-lo continuamente: fomos emparedados em nosso percurso formativo como estudantes, mas também em nossos cursos de formação de professoras(es) que nos falam das “cem linguagens” das crianças, sem permitir que desenvolvamos as nossas linguagens, os nossos “cem ouvidos” (Ribeiro, 2022).

Nesse sentido, a dimensão 8 (Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores) dos Indicadores da Qualidade da Educação Infantil Paulistana pode ser debatida pelos coletivos de cada Unidade tendo em vista as questões abordadas nesse volume, de forma a propiciar que os coletivos possam pensar momentos formativos para os adultos profissionais, buscando o desemparedamento, tanto em relação às estruturas físicas, mas também em relação às estruturas simbólicas que ainda nos aprisionam a práticas e modelos que nos engessam e imobilizam nosso fazer e pensar.

Assim, conforme discutido neste volume, se vimos que aprendemos por meio da experiência e que “o lugar de aprender e viver é o lado de fora” (Barros, 2018, p. 39), isso também deve valer para os momentos de formações coletivas que podem ser realizadas, como sugere Barros (2018), em piqueniques, em diversos espaços da escola ou em parques da cidade. A autora destaca ainda a necessidade de valorizar a dimensão lúdica no processo formativo, de forma a mobilizar e desenvolver o talento brincante dos educadores,

para que eles possam garantir o direito ao brincar e à brincadeira.

E diante de futuros (in)certos permeados por crises climáticas com consequências ainda desconhecidas em toda sua magnitude, diante da imprevisibilidade do futuro, Nóvoa (2023) defende como tarefa primordial para as educadoras e educadores: “sermos capazes de libertar o futuro”¹⁵.

Libertar o futuro para o autor seria o equivalente a não fechar as possibilidades de futuro para garantir a liberdade das próximas gerações.

Libertar o futuro exige ações no presente, no aqui e agora, com os bebês e crianças de hoje.

Sempre bom lembrar ainda que, de acordo com Krenak (2022), se existe algum futuro, ele é ancestral e somente aprendendo com esses saberes ancestrais a pisar mais suavemente na Terra é que teremos chance de algum futuro.

Foi muito bom ter você nesse percurso reflexivo, nos vemos no volume 10!

Até lá!



15 Inspirado em Ivan Illich.

Referências

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza/Alana, 2018.

BILTON, H.; BENTO, G.; DIAS, G. **Brincar ao ar livre**: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. Porto: Porto Editora, 2017.

GOBBI, M. A.; ANJOS, C. I.; SEIXAS, E. C.; TOMÁS, C. **O direito das crianças à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**: exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. (org.). **Racismo Ambiental**: I Seminário Brasileiro contra o Racismo Ambiental. Rio de Janeiro: Fase, 2006.

ITAÚ CULTURAL. Denilson Baniwa, um certo alguém. Entrevistado: Denilson Baniwa. **Itaú Cultural**, São Paulo, 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/secoes/entrevista/denilson-baniwa-um-certo-alguem>. Acesso em: 27 nov. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o brincar e o imaginário. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das miudezas**: saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIBEIRO, Bruna. **A escuta como matéria-prima das pedagogias participativas**: a construção de saberes praxiológicos de uma pedagogia que escuta. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de qualidade da educação infantil paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2016. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/25101.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

ZANON, Sibélia. **Educando na natureza**. São Paulo: Ecofuturo, 2018.

PROJETO GRÁFICO - CENTRO DE MULTIMEIOS

Ana Rita da Costa - *Diretora*

Núcleo de Criação de Arte

Aline Frederick Santos

Angélica Dadario - *projeto e diagramação*

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Marcos Roberto da Silva Moreira

Simone Porfírio Mascarenhas

Revisão Textual

Roberta Cristina Torres da Silva



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações. Consulte material disponibilizado em: educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br

Publicação disponível no Centro de Documentação
da Educação Paulistana
educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/cdep



CIDADE DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO