


“Meu quintal é maior que o mundo”: reflexões sobre currículo na Educação Infantil

Ana Paula Azevedo Furtadoⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Francisca Paloma de Almeida Vitalⁱⁱ 

Prefeitura Municipal de Fortaleza, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

O presente artigo aborda reflexões acerca da compreensão de currículo na Educação Infantil. Para este feito, relacionou-se as orientações publicadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Fortaleza e algumas propostas de interações planejadas por uma docente dessa rede durante o período de distanciamento social ocasionado pela pandemia do Covid-19. Foi possível encontrar nos documentos, a priorização do uso da brincadeira e da manutenção das relações entre instituições e famílias, fato que vai ao encontro das normatizações já existentes para a etapa. A proposta descrita traz elementos que buscam seguir essas orientações, assim como vão ao encontro dos avanços construídos em relação a concepções e desenvolvimento de práticas pedagógicas para esta etapa da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Planejamento. Interações.

“My backyard it is bigger than the world”: reflections about curriculum

Abstract

This paper approaches reflections on the understanding of curriculum in early childhood education. For this purpose, we related the guidelines published by the Municipal Education Department of the city of Fortaleza and some proposed interactions planned by a teacher from this network during the period of social distance caused by the Covid-19 pandemic. It was possible to find in the documents, the prioritization of the use of games and the maintenance of relations between institutions and families, a fact that is in line with the norms that already exist for the stage. The proposal described brings elements that seek to follow these guidelines, as well as meet the advances built in relation to conceptions and development of pedagogical practices for this stage of education.

Keywords: Early Childhood Education. Curriculum. Planning. Interactions.

1 Introdução

O título do artigo traz um pequeno trecho da poesia “O apanhador de desperdícios”, de Manoel de Barros (2015). O referido poeta, retrata, dentre outros temas, diversas questões presentes nas diferentes infâncias, como a que refletiremos: a grandeza das ideias infantis e o quanto as coisas vistas pela

sociedade, em geral, como pouco importantes, possuem uma valorização pelas crianças, aspecto que deve ser considerado nos estudos sobre as infâncias.

A analogia proposta no título e subtópicos deste artigo busca evidenciar a complexidade e poética existentes nos modos de as crianças perceberem os contextos nos quais encontram-se inseridas. Diante dessa compreensão, pretendemos relacionar esse entendimento à organização do currículo proposto aos bebês e crianças pequenas no município de Fortaleza, trazendo um recorte temporal para o período de isolamento social ocasionado pela pandemia que acometeu o mundo no ano de 2020.

As discussões aqui apresentadas, se somam à crescente de pesquisas que visam contribuir para a desconstrução e reconstrução de perspectivas sobre o lugar da criança na sociedade (ROCHA, 1998), sobre a necessidade de construção de políticas específicas para as infâncias (ROSEMBERG, 2013) e da busca pela consolidação de uma Pedagogia específica para a Educação Infantil pautadas nos ideais da Pedagogia da infância (BARBOSA, 2010), que coadunam com a efetivação de objetivos para a educação que envolvam formas de pensar a existência humana no contexto atual (TIRIBA, 2018) .

Nesse sentido, este artigo, de cunho qualitativo se propõe apresentar as orientações oficiais organizadas pela SME, para o período de distanciamento social, e relacionar com propostas desenvolvidas por uma professora, refletindo sobre a ideia de currículo presentes em ambos.

Para a produção de dados foi analisado o documento intitulado “SME orienta a organização de interações/vivências no apoio as famílias da Educação Infantil no período de suspensão do atendimento presencial” (FORTALEZA, 2020). A análise relacionou o referido documento a outros documentos norteadores da etapa, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Em momento posterior, buscou-se descrever algumas propostas de interação desenvolvidas por uma professora da rede municipal, de modo a evidenciar como a prática reflete as referidas orientações e como reverberam as noções acerca do currículo nessa etapa.

2 “Prezo insetos mais que aviões”: as infâncias e o currículo da Educação Infantil

O trecho da poesia que inicia esta sessão direciona o olhar para a importância das coisas desimportantes, ação geralmente presente nas crianças, que são dotadas de curiosidade acerca de tudo o que as rodeia, conferindo atenção e tempo a investigações e pesquisas diversas sobre o que há no mundo.

Tal concepção de criança competente, capaz de empreender investigações, curiosa e com agência para escolher em quê e como prefere direcionar sua atenção, compõe a atual legislação que normatiza a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica que atende as crianças de zero a cinco anos e onze meses.

Cruz (2008, p. 77) afirma que nos últimos anos, diferentes áreas do conhecimento, através de estudos, vêm reforçando e complementando a concepção de criança competente, ressaltando “as suas possibilidades de estabelecer relações e levantar hipóteses explicativas, bem como, de se comunicar, de argumentar, de pensar e refletir, de criar e manter vínculos interpessoais, enfim, de produzir saberes e culturas”. Dois exemplos recentes de pesquisa (SANTOS, 2021; CASTRO, VASCONCELOS; ALVES, 2020), que dialogam com tais concepções, também evidenciam as potências e as possibilidades de falas das crianças quando os adultos se dispõem a escutar suas narrativas, produzindo assim, saberes próprios das infâncias, ou seja, cultura da infância.

Apesar do visível avanço na produção desses conhecimentos, ainda há lacunas nas análises empreendidas, e no contexto geral, são poucos os resultados em relação à infância como construção social, “sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas” (QUINTEIRO, 2009). Desse modo, essa pesquisa soma-se a outras que também buscam priorizar as especificidades das infâncias, no contexto da Educação Infantil.

Nesse cenário de transformação de paradigmas, é possível inferir que o tema currículo na Educação Infantil encontra-se em uma zona de controvérsias e incompreensões entre profissionais da área e sociedade em geral, gerando preocupações a pesquisadores, visto que as questões envolvidas “são de grande

amplitude conceitual e, [...] enfrentam dilemas teóricos e tensões políticas, travando disputas em seus campos de estudos, investigação e práticas” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 15). Os debates atuais giram em torno das concepções de crianças, de famílias e das funções das creches e pré-escola (CRUZ, 2013). Para Cruz (2013), essa polêmica reside no receio da associação da ideia de currículo na Educação Infantil ao modo como este vem sendo tratado no Ensino Fundamental, pautado em disciplinas e conteúdos.

No âmbito das políticas públicas, uma grande contribuição à essa discussão foi a promulgação das DCNEI (BRASIL, 2009), a qual considera a criança como sujeito histórico e de direitos e o centro do planejamento pedagógico.

As DCNEI orientam a elaboração de um currículo que considere os saberes e as práticas das crianças e os articule com os conhecimentos encontrados no meio social em que se encontram, ampliando-os, fato que o desvincula totalmente do receio em fragmentá-lo ou reduzi-lo a conteúdos pré-estabelecidos. Trazem como eixos norteadores para a constituição das práticas pedagógicas as interações e a brincadeira. Preconizam que na elaboração das propostas pedagógicas as instituições educacionais devem apoiar-se em princípios éticos, políticos e estéticos e contribuam com a constituição da identidade das crianças (BRASIL, 2009).

A partir dessa concepção de currículo, tem-se um cenário que avançou consideravelmente em relação a superação da ideia de currículo como uma lista de conteúdos, ou no outro extremo, a concepção de que não é necessário planejamento e organização quando se trata de educação de crianças pequenas.

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2010, p.4).

Ao construir seu currículo, as instituições devem oportunizar às crianças experiências significativas, sempre tomando como ponto de partida os seus conhecimentos prévios do mundo. Direcionando práticas pedagógicas

comprometidas com a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil. Esse compromisso leva a organização de projetos educativos que estejam atentos à

[...] necessidade de tessitura de uma consciência de espécie capaz de reconstruir as regras das relações entre as pessoas, os grupos sociais e entre os povos da Terra, num aprendizado permanente de respeito à singularidade, à diversidade de estilos de vida e de modelos de desenvolvimento (TIRIBA, 2018, p. 46).

5

Nesse sentido, o currículo nessa etapa engloba “uma gama de elementos presentes na cultura escolar que, direta ou indiretamente, formam as crianças” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2016, p. 21). Ou seja, o currículo vincula-se ao vivido cotidianamente nesses espaços, o qual deve considerar os saberes e as realidades das mesmas, como já afirmado. Assim, concordamos com Santos (2021, p. 10) ao considerar como muito importante empreender um movimento de escuta na construção do currículo das instituições, de modo que este apresente os conhecimentos que são importantes para as crianças, “como: o brincar, a natureza, a escrita, a leitura, o desenho, a pintura, a fantasia, entre outros temas”.

3 “Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos”: propostas que respeitam as infâncias

Neste tópico, apresentamos as orientações sistematizadas pela SME do município de Fortaleza para ser referência para professoras e professores durante o contexto de isolamento social. O documento de título “SME orienta a organização de interações/vivências no apoio as famílias da Educação Infantil no período de suspensão do atendimento presencial” (FORTALEZA, 2020), traz como principal objetivo: “Fortalecer a parceria das instituições educacionais e famílias para a construção dos vínculos e desenvolvimento integral de bebês e crianças por meio das interações e brincadeiras” (FORTALEZA, 2020).

Tal objetivo nos remete a elementos importantes na organização da etapa, como a parceria entre instituição e família, construção de vínculos e o interesse no desenvolvimento integral das crianças. Concordamos com Cruz, Martins e Cruz

(2021, p. 148) quando, ao evidenciar a importância da manutenção do relacionamento entre famílias e escola, asseveram que “Nesse momento de pandemia, fica ainda mais evidente a necessidade de um relacionamento amigável, solidário e respeitoso, a fim de estreitar o contato e estabelecer um vínculo mais efetivo”, nesse sentido, esse tipo de orientação ajuda a sustentar esse relacionamento. Também Costa, Silva e Souza (2019), destacam, ao fazer levantamento bibliográfico sobre pesquisas que abordam a importância da relação família e escola, que o estabelecimento de relações de companheirismo, participação e responsabilidade compartilhada entre essas duas instituições, contribui para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

Uma ênfase que desejamos trazer é o fato da demarcação do meio pelo qual os elementos citados anteriormente devem ser alcançados – as **interações** e a **brincadeira**, que são os eixos estruturantes dessa etapa. Esses elementos aparecem no referido documento também em seus objetivos específicos, os quais direcionam para o fortalecimento dos vínculos, o incentivo a brincadeira, a leitura, à experimentações e movimentações e o desenvolvimento de interações positivas para a promoção do bem-estar e aprendizagem das crianças (FORTALEZA, 2020).

Trazer essa demarcação nos documentos que orientam as práticas, também durante o período de distanciamento social, configura-se como fundamental para que não se percam de vista as características essenciais das práticas pedagógicas que devem compor a etapa. Garantir, mesmo que a distância, que famílias compreendam a importância das interações e da brincadeira para as crianças, e que essas possam viver em situações nas quais possam interagir com outras crianças e com adultos e brincar, são importantes marcadores de identidade da etapa. Essa busca fica evidente no documento ao trazer algumas sugestões de brincadeiras como apoio na ampliação do repertório das famílias e como sugestão de que fossem vivenciadas como “momentos de prazer, interação, afetos e alegria” (FORTALEZA, 2020, p. 8).

Cruz, Martins e Cruz (2021, p. 148) enfatizam, em análise recente, que a importância na reafirmação constante das características identitárias da Educação Infantil é ação essencial. Segundo as autoras,

para que a identidade da Educação Infantil não se fragilize, é preciso que os princípios, conhecimentos e valores construídos pela área e expressos na legislação nas últimas décadas orientem as reflexões e decisões que precisam ser tomadas tanto no nível dos sistemas de ensino como no nível local (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p. 148).

Desse modo, reafirmar as concepções de criança, de professor, de currículo e da instituição voltadas para os bebês e crianças, é ação cotidiana dos profissionais dessa etapa. E, portanto, também transpõe ou direciona as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o período de distanciamento social.

7

4 “Tenho em mim esse atraso de nascença”: o contexto da pandemia

No final do ano de 2019, um vírus, para o qual ainda não temos cura e ainda representa grande risco a saúde de todos, trouxe inúmeros desafios para as pessoas no mundo, em diversas esferas, dentre elas, para os contextos educativos. As orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), para diminuir as contaminações, partiam de estratégias de distanciamento social, o que resultou no fechamento temporário das instituições de educação, em todas as etapas. Esse fato transformou as múltiplas relações existentes entre escolas, crianças e suas famílias, em relações bidimensionais, atravessadas por aparatos tecnológicos. Todos os professores precisaram fazer um grande esforço coletivo para administrar e acolher as especificidades de cada criança e suas famílias, a partir de perspectivas digitais.

Castro, Vasconcelos, Alves (2020, p.3), explicitam as especificidades dessa etapa e como o trabalho remoto com crianças pequenas exige uma maior preocupação e cuidados:

Diferente das outras modalidades a Educação Infantil, não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento, esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias.

Relatar sobre o universo tecnológico aqui, poderia trazer certo antagonismo ao trecho que o poeta Manoel de Barros enfatiza no começo desse tópico, mas por incrível que isso possa parecer, por mais velozes que fossem as informações, precisaríamos de uma postura reflexiva em relação as virtualidades, principalmente de uma lentidão fortuita para “humanizar” o digital que se encontrava com o cotidiano extraordinário das crianças e de suas famílias. Essa relação criou mundos híbridos entre o analógico da casa e o digital das telas, que juntos, produziram inúmeras perguntas e novas estratégias de relação nesse universo plural.

As tecnologias foram introduzidas na tríade escola, criança e família com o intuito de que os vínculos construídos no presencial não se dispersassem e que se mantivesse uma relação de diálogos com as crianças. Nesse processo emergiu um questionamento que se prolongou por todo o período de isolamento social: Como propor uma linguagem digital e estética, não anestésica, para as crianças?

Na proposta apresentada a seguir, para pensarmos em caminhos possíveis com o intuito de respondermos ou ampliarmos à questão trazida anteriormente, podemos destacar a intenção da docente em não perder de vista a imagem de criança que desde o seu nascimento, sente-se parte do mundo e está tão determinada a experienciá-lo que desenvolve um sistema complexo de estratégias e formas de organizar suas relações. Desse modo, não devemos negar o mundo técnico-científico em que estão imersas as crianças, mas precisamos pensar e negociar os acessos para que eles proporcionem o bem-estar dessas crianças.

O fragmento “Por diferentes olhares”, apresentado nesse artigo, faz parte de um longo processo de experiências vividas pelas crianças e famílias, no decorrer do ano de 2020. Iniciou-se com um convite planejado pela docente para uma conversa virtual, com o objetivo de pensar sobre o que as crianças poderiam vivenciar no período de férias de modo que elas ficassem menos tempo nas telas. É pertinente destacar a tentativa da docente na ampliação das percepções familiares acerca do que significa educação de bebês e crianças bem pequenas e pequenas, buscando deixar explícito, em cada proposta de vivência planejada, a compreensão acerca da importância dos afetos e das relações, do incentivo à percepção da importância dos sentidos de cada criança, como bem descrevem Bonfim e Ostetto (2020, p. 118),

“pelos sentidos, captamos e significamos o mundo, fazendo-nos corpos expandidos, corpos reprimidos, corpos fragilizados, corpos ativos”.

Diante desse contexto tão desafiante, fica evidente no planejamento da docente as suas escolhas: oportunizar situações nas quais os familiares pudessem compreender como as crianças percebem o mundo. A proposta “Por diferentes olhares” consistiu em buscar perceber diferentes momentos de vida das crianças através da fotografia. Fotografar, pela ótica das crianças e adultos, visto que elas traduzem tanto a rapidez das mídias como o congelamento de um tempo, de uma ação ou de um olhar, foi a estratégia utilizada. Nesse processo coexistiam duas pedagogias: pedagogia da lentidão proposta pelo escritor Gianfranco Zavalloni¹, e a pedagogia das mídias digitais².

O ato de fotografar faz parte de um processo documental³ que captura processos reais como também criam um rigor no olhar de quem registra - para compor, posicionar, angular, afetar e ser afetado com as imagens. Pensar em uma ideia de fotografia para além da ilustração, mas como um registro que nos permite o exercício de olhar de novo, como elemento que transforma a realidade e que dá valor aos processos das crianças e que testemunham suas aprendizagens, foram algumas das estratégias para o diálogo e partilhas com as famílias.

Diante das questões trazidas por alguns familiares, por exemplo: “Mas o que elas vão ficar fazendo, pois preciso fazer minhas coisas” (Heldelita, avó do Bryan); Nesse instante, docente e famílias seguem dialogando na tentativa de estipular um tempo para estar na televisão/celular, para brincar com os brinquedos, para observar a natureza e outras ações. Depois, o convite se estendeu à brincadeira de fotografar, na qual as famílias apoiariam as crianças na produção das fotografias, e

¹Gianfranco Zavalloni, propõe uma pedagogia que respeite o tempo, o espaço, a autonomia e a imaginação da criança. O livro “A pedagogia do caracol”, na qual o termo ‘Pedagogia da lentidão’ foi extraído busca inúmeras reflexões sobre os tempos “lento” e “desacelerado”, segundo o autor, devem acompanhar os processos educativos e todo o caminhar da infância.

²George Forman traz um conceito acerca das mídias digitais, na qual ele estabelece que seja qualquer tipo de arquivo que fique em um computador, mesmo que seja posteriormente impresso em papel ou gravado em vídeo.

³ Para saber mais sobre o uso da fotografia na Educação Infantil, ver: SALLET, Beatriz; JULIO, Alcione M. A fotografia como linguagem na Educação Infantil In: BRASIL. **Documentação Pedagógica**: textos complementares – Caderno 3. Org: FOCHI, Paulo S. Brasília: MEC/UNESCO, 2018.

que elas também poderiam fotografar as crianças quando estivessem fazendo algo interessante ou inusitado. A ideia era que as crianças fossem protagonistas de suas próprias ações como de transformar o olhar das famílias com relação a competência e inteligência das crianças.

No retorno das férias, as famílias compartilharam no grupo de WhatsApp, que foi criado no início do ano para comunicações e com a pandemia se tornou um dos meios para o fortalecimento de vínculos, as fotografias que foram produzidas e inúmeras falas acompanharam esse processo de registro. Para ilustrar esse relato, foram escolhidos três registros:

A primeira imagem compartilhada foi um registro feito por Fernando e que tinha como legenda “Ele é o meu Duk.” A Fernanda, mãe do Fernando, relatou que ele ama muito aquele cachorro e que ela tinha muitas fotos no celular feitas pelo Fernando do cachorro em várias posições.

Depois, a Francilane, postou uma fotografia do José na praia, seguido do comentário “Paloma, o José tirou foto do pé, da mão, do chão, do céu e do pinto Loirinho que ele ganhou do pai, mas acho que ali já é um galo e não mais um pinto.”

Por fim, dona Francisca, avó da Giovanna, enviou uma foto da menina que estava sorridente em cima de uma motoca rosa e um breve áudio acompanhava o registro “Não tenho muitas fotos da Giovanna, mas ela gosta muito de brincar nessa moto. Todo dia ela passeia e carrega coisas. Ela não tirou fotos, pois podia quebrar o celular.”

Fonte: Registro da professora.

É nítido como as tecnologias entraram nas vidas de todos, criando hábitos e relações. Pelos registros do Fernando e José é possível perceber o quanto o cotidiano de vida é repleto de significados afetivos e interesses pelos seus próprios corpos. O registro da dona Francisca continha uma observação atenta sobre as preferências da Giovanna, e carrega algumas concepções de criança como alguém que ainda não possui as habilidades necessárias para aquela atividade. Todos esses saberes compõem o currículo nessa etapa, pois fazem parte do cotidiano.

As fotografias, com seus vários dispositivos, tornam consciente o inconsciente, de modo que essa ação possibilita que sejam processos documentais que possibilitem inúmeras narrativas, interpretações e reflexões de diferentes realidades e contextos de vida. Destacamos, portanto, no uso dessa proposta, a

sensibilidade, a escuta, o incentivo para que as famílias também percebam que as crianças são capazes de observar, elaborar hipóteses, compreender o mundo.

De forma similar, a pesquisa de Castro, Vasconcelos, Alves (2020, p. 12) apresenta percursos vividos no contexto da Educação Infantil em atendimento remoto, e destaca “(...) a criatividade e a resiliência de todos, bem como a autonomia e a superação de dificuldades pedagógicas, tecnológicas e de recursos, garantindo encontros por meio das interações e brincadeiras usando diferentes estratégias”. Ambas as pesquisas evidenciam perspectivas acolhedoras das infâncias e que buscam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Muitas pesquisas questionam se as crianças podem ter acesso ou não as tecnologias. Nessa perspectiva, possuir a compreensão que as meninas e os meninos, de hoje, já nascem imersas em um mundo repleto de tecnologias, pode contribuir com a ampliação do uso delas. É perceptível a postura tranquila das crianças em relação a esses instrumentos de investigação, cabendo aos professores, pensar em espaços e materiais que sustentem as pesquisas e curiosidades delas com relação a linguagem digital.

5 “Eu sou da invencionática”: à guisa de conclusões

Reafirmamos a complexidade que reside nos modos de pensar educação para as infâncias, visto que os modelos educativos desenvolvidos precisam estar de acordo com as especificidades presentes nesse período de vida dos sujeitos. Dentre tais especificidades destacamos a curiosidade infantil, a qual confere valor às coisas que, geralmente, não são vistas com a mesma profundidade pelos adultos (o cachorro, as partes de seu corpo, a natureza, o transporte – elementos que chamaram o interesse das crianças do fragmento apresentado). Posto isto, construir um currículo que respeite essa e as demais especificidades destes sujeitos configura-se como um grande desafio. Ademais, concordamos com Santos (2021, p. 10), ao afirmar que “É importante que a criança seja protagonista também na

elaboração do currículo construído no coletivo com as crianças, e não somente, consumidora de um currículo feito para elas”.

A expressão “meu quintal é maior que o mundo” é um convite para que busquemos - pesquisadores, educadores e sociedade - perceber as potencialidades das crianças em seus modos de conhecer, explorar e produzir ideias sobre si mesmas, sobre as coisas e pessoas e sobre o mundo, compreendendo que o imaginário infantil é dotado de inúmeras possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Também evidencia a concepção de currículo presente na etapa, a qual considera o conjunto de práticas vividas nos cotidianos de meninas e meninos.

Quando currículo e concepções docentes estão em consonância, é possível afirmar que as oportunidades oferecidas às crianças são mais respeitadas em relação às experiências das crianças, pois compreende que a educação nasce com a experiência de mundo, a qual é considerada numa escuta atenta e sensível.

O atual contexto impôs inúmeros desafios. Também no âmbito da educação esses desafios são colossais, sobretudo na etapa da Educação Infantil, a qual possui como eixos centrais as interações e a brincadeira. Assim, encontrar modos de manter tais interações e de incentivar brincadeiras conferem uma tentativa de não negar os avanços e conquistas alcançados através de muitos debates e pesquisas.

O fragmento apresentado evidencia que há possibilidades na manutenção dos relacionamentos entre adultos e crianças, e que, mesmo em um contexto de distanciamento, quando se parte de concepções que priorizem a escuta e respeitem a diversidade e a potencialidade das crianças, é possível manter viva a parceria entre famílias e escola, algo tão importante para a educação. Assim, buscando efetivar, como alerta Tiriba (2018), uma pedagogia popular, ecológica e libertária, que oportunizem às meninas e aos meninos “processos educativos que sejam aliados da vida, da alegria, da liberdade” (TIRIBA, 2018, p. 47).

Referências

BARBOSA, Maria C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. BH: UFMG, 2010.

BARBOSA, Maria C. S.; OLIVEIRA, Zilma R. **Currículo e Educação Infantil. In: MEC/SEB. Currículo e linguagem na Educação Infantil**. Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 7. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BONFIM, Patrícia V.; OSTETTO, Luciana E. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n.14, maio/ago 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1647/2475>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 20/09. Resolução nº 05/09 Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3716>. Acesso em: 05 ago. 2021.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SILVA, Francisco Mário Carneiro da; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3476>. Acesso em: 05 ago. 2021.

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

CRUZ, Sílvia H. V. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil: uma breve apresentação. In: TV Escola, Salto para o futuro. **Novas Diretrizes para a Educação Infantil**. Ano XXIII. Boletim 9, Junho de 2013.

CRUZ, Sílvia H. V.; MARTINS, Cristiane A.; CRUZ, Rosimeire C. A. A Educação Infantil e demandas postas pela pandemia: intersectorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Revista Zero-a-seis**, v. 23, n. especial, jan/2021. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/issue/view/3163>.

FORTALEZA. **SME orienta a organização de interações/vivências no apoio as famílias da Educação Infantil no período de suspensão do atendimento presencial.** FORTALEZA, 2020. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias>. Acesso em: 05 ago. 2021.

FORMAN, George. O uso das mídias digitais em Reggio Emilia. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2016.

14

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (orgs.) **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, SP, 1998.

SANTOS, Lilian S. dos. O que a escuta das crianças revela sobre os currículos praticados na Educação Infantil? **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5119>. Acesso em: 05 ago. 2021.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria.** Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

ZAVALLONI, Gianfranco. **A pedagogia do caracol: Por uma escola lenta e não violenta.** Americana, SP: Adonis, 2014.

ⁱ **Ana Paula Azevedo Furtado**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7288-9337>

Universidade Federal do Ceará; Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Docência da Educação Infantil. Mestra em Educação Brasileira. Formadora na Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Contribuição de autoria: Concepção e elaboração do manuscrito; análise dos dados; discussão dos resultados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3399214431648973>.

E-mail: anapafurtado@yahoo.com.br

ⁱⁱ **Francisca Paloma Almeida Vital**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8507-6658>

Prefeitura Municipal de Fortaleza; Mirare - UFC.

Pedagoga. Especialista em Docência na Educação Infantil. Técnica da Célula de Desenvolvimento Curricular – SME/PMF.

Contribuição de autoria: Concepção e elaboração do manuscrito; construção e análise dos dados; discussão dos resultados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3298515713840309>.
E-mail: franciscapaloma@hotmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

FURTADO, Ana Paula Azevedo; VITAL, Francisca Paloma Almeida. “Meu quintal é maior que o mundo”: reflexões sobre currículo na Educação Infantil. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2021.