

## Pensando a ressignificação do Currículo na perspectiva da Educação Integral

*(...) a maneira pela qual a educação ocidental tem crescido ao longo dos últimos séculos, especialmente com a industrialização, foi basicamente, não para criar seres humanos totalmente preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela, cidadãos independentes capazes de exercitar suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade, mas sim elementos para alimentar um sistema de produção industrial. Eles eram produtos, com conhecimento parcial... Nós migramos da sabedoria para o conhecimento, e agora estamos migrando do conhecimento para a informação. E essa informação é tão parcial, que estamos criando seres humanos incompletos.*

*Vandana Shiva (Fundação de Pesquisa pela Ciência, Tecnologia e Ecologia)*

O Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação São Paulo trouxe uma série de mudanças significativas em busca da qualidade social da educação. Nesse aspecto encontra-se a perspectiva da Educação Integral, que impulsiona a demanda de construção de um currículo que conceba os(as) educandos(as) como produtores(as) de conhecimentos e que propicie o desenvolvimento de todas as potencialidades ou dimensões formativas dos sujeitos.

O pensamento sobre uma educação que se pretende integral precisa ser iniciado com questionamentos importantes: A que tipo de educação se opõe? Quais intencionalidades possui? Está a serviço do que ou de quem?

Vandana Shiva nos dá pistas a respeito de como iniciar essa conversa ao evidenciar os conflitos e contradições inerentes ao processo de escolarização ocidental. É preciso anunciar que ao pautarmos a Educação Integral dentro dessa conjuntura (histórico sociocultural) estamos buscando favorecer o desenvolvimento de “seres humanos preparados para lidar com a vida e todos os problemas dela, cidadãos independentes capazes de exercitar suas decisões e viver suas responsabilidades em comunidade” e isso se opõe à lógica e usos dos espaços educativos que se perpetuaram como hegemônicos e que têm colaborado para a criação de “seres humanos incompletos”.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> O termo “incompleto” apresentado por Vandana Shiva se difere do que Paulo Freire chama de “inacabado”. A autora explicita os níveis de isolamento aos quais os seres humanos vêm se direcionando e a forma como se relacionam com a Terra e com as comunidades.

A base das discussões sobre Educação Integral no Brasil apresenta, dentre muitos, um princípio básico: as relações entre escola e comunidade. Com isso podemos refletir sobre a necessidade de ressignificação das práticas educativas sustentadas por currículos e matrizes curriculares que não apenas se distanciaram das experiências vividas nos territórios, como também, elegeram uma cultura a ser instituída às custas do silenciamento de muitas outras. Dentre os problemas centrais dessas escolhas podemos destacar a fragmentação do conhecimento, a hierarquização de componentes curriculares e a desarticulação com a vida, fatores esses que se orientam por uma lógica cartesiana que separa corpo e mente, razão e emoção e promovem um nível máximo de racionalização da realidade, negando as subjetividades e o papel de sujeito social inerentes a cada pessoa que compõe o universo escolar.

Isso posto, a defesa de uma construção da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de São Paulo é fundamentada pela premissa máxima de possibilitar as condições de construção de conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento de nossos(as) educandos(as) em todas as suas dimensões e culturas e, acima de tudo, que atue contra a lógica que produz a “incompletude” e a relação desapaixonada com o conhecimento. Anunciamos que a Educação Integral deve estar a serviço das necessidades e interesses dos grupos sociais existentes nos Espaços Educativos dessa Rede, considerando e contemplando a interseccionalidade<sup>25</sup> constituinte de cada realidade.

Diante disso, apontamos também para a necessidade da discussão em torno da descolonização do currículo, compreendendo que, entre muitas outras instituições, a escola exerceu e continua exercendo um papel essencial para a manutenção da hegemonia. Por se colocar a serviço de uma lógica que hierarquiza, não apenas as relações humanas dentro de uma estratificação social e racial, mas que elege a cultura “euro-ocidental” como padrão a ser atingido. Do ponto de vista epistemológico, ainda que somente de forma reprodutiva, consolida ano após ano um currículo que se mantém desarticulado das realidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, rejeita ou ignora formas e caminhos de construção do conhecimento que não sejam euro-centrados.

Chamamos atenção para a necessidade de admitirmos que existem “formas outras” de produção do conhecimento, que existem noções de mundo (cosmogonias e cosmologias), lógicas e fundamentos para além das que nos foram apresentadas como as “melhores” ou pior, como as únicas. Adotar a perspectiva de descolonização do currículo implica, antes de tudo, em rever e ressignificar conceitos consolidados culturalmente que justificam e legitimam a “superioridade” de uma cultura em relação a outras. Para tanto, é preciso descolonizarmos o nosso pensamento, ou pelo menos admitirmos a existência dessa necessidade. O “pacote” de um currículo colonizado e colonizador contém visões de mundo, práticas e teorias que naturalizam a soberania branca, masculina, judaico cristã, heteronormativa e dos padrões de “normalidade” física e psíquica.

---

<sup>25</sup>A interseccionalidade é um conceito que fundamenta práticas analíticas para apreender a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades, bem como, processos de interação entre relações de poder e categorias como classe, gênero e raça.

Ao descolonizar o currículo, as representações acerca dos grupos sociais que integram a realidade das Unidades Educacionais serão problematizadas. Representações que muitas vezes acabamos assimilando e reproduzindo. Representações de nós mesmos(as) elaboradas por pensadores externos. Olhares carregados de estereótipos, simplificações, preconceitos e discriminações, muito semelhantes aos que foram submetidos os povos originários e africanos durante a colonização.

A defesa maior dessa proposta é construirmos coletivamente um currículo que de fato leve em consideração a dinamicidade das culturas existentes em nossa sociedade, assim como, a violência dos processos de silenciamento de determinadas formas de vida e construções de conhecimentos. Ou seja, não é possível falarmos de emancipação e criticidade se nos prestarmos a perpetuar um projeto de sociedade que marginaliza e exclui a maior parte da população.

É nessa perspectiva que a Educação Integral problematiza o currículo, na medida em que realoca o(a) educando para a centralidade dos processos educativos e ambiciona contemplar suas diferentes dimensões formativas, levando em consideração a ampliação dos tempos, espaços e agentes educativos.

Ao buscar a integração dos saberes acadêmicos aos saberes locais, oriundos dos territórios onde vivem os educandos, põe em cheque a fragmentação cartesiana de conteúdos e, volta-se para uma dimensão integral do conhecimento a ser produzido.

Dessa forma, vale lembrar que o currículo na Educação Integral não corresponde a uma justaposição do currículo do turno regular ao currículo do turno expandido, mas sim à reorientação estrutural de todo processo ensino-aprendizagem, de forma que elementos significativos da vida dos educandos e de suas comunidades possam ser articulados aos diversos campos de conhecimento acionados nas práticas pedagógicas escolares.

Para tanto, é necessário aprimorar os mecanismos de caracterização da comunidade escolar com a participação das crianças, jovens e adultos e seus familiares, demarcando a necessidade de definir esse campo como ponto de partida do trabalho curricular. Essa busca por uma educação mais criativa, emancipatória e responsável só se materializa quando a temática passa a ser prioridade na agenda das políticas públicas e quando a prática pedagógica recebe visibilidade e é compreendida como espaço de autoria.

Desse modo, assumindo a possibilidade de uma educação comprometida com a emancipação, em hipótese alguma a mesma poderia ser considerada um processo natural, é preciso historicizarmos suas construções e compreendê-la dentro da dinâmica das relações de poder que se articulam aos projetos de sociedade. Ao nos posicionarmos na defesa da educação como um projeto crítico, estratégico, de resistência e de possibilidades é preciso termos em mente a necessidade do reconhecimento de que este caminho está ancorado na responsabilidade compartilhada, no fortalecimento das instituições coletivas, o que inclui políticas educacionais pautadas pelo compromisso com as classes populares, assim como nas

relações com as demais Secretarias Municipais de São Paulo, tendo em vista uma política pública integrada a serviço de todas e todos.

Propõe-se, assim, uma escola de Educação Integral, que atue como comunidade de aprendizagem, na qual as crianças e jovens desenvolvam uma cultura democrática, solidária e participativa, por meio do protagonismo em atividades transformadoras, aprendendo a ser autônomo ao formular e construir projetos de vida e de sociedade.

## **Educação Infantil em Tempo Integral**

A Educação Infantil no município de São Paulo traz em sua proposta a integralidade como um dos seus princípios norteadores das práticas educativas, pois todas as Unidades que atendem os bebês e crianças de 0 a 3 anos, CEI (conveniada, direto e indireto) e CEMEI possui uma jornada de 10 horas. Algumas UEs que atendem crianças de 4 e 5 anos (EMEIs) possuem uma jornada de 8 horas<sup>26</sup> e, as demais, dois turnos de 6 horas.

O Projeto Político-Pedagógico de todas as Unidades de Educação Infantil organiza suas ações tendo como princípio a integralidade do sujeito, pois este é eixo fundamental nas práticas educativas.

Este princípio, de acordo com a Orientação Normativa nº 01/2013- “Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares”, reconhece o cuidar e o educar como dimensões presentes e indissociáveis às práticas educativas desenvolvidas com os bebês e crianças.

Podemos afirmar que:

Na Educação Infantil as crianças têm direito ao lúdico, à imaginação, à criação, ao acolhimento, à curiosidade, à brincadeira, à democracia, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com seus pares para a produção de culturas infantis e com os adultos, quando o cuidar e o educar são dimensões presentes e indissociáveis em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº 01/2013, p.12).

As práticas educativas devem garantir estes direitos pautados em concepções: de criança/infância, de currículo e de Educação Infantil, compreendendo a criança na sua integralidade, como pessoa capaz, que tem direito de ser ouvida e de ser levada a sério em suas especificidades como “sujeito potente”, socialmente competente com direito à voz e à participação nas escolhas, que consegue criar e recriar, refundar e ressignificar

---

<sup>26</sup> Atualmente há 38 EMEIs que oferecem o atendimento em 8 horas por estarem situadas em territórios de baixa demanda de matrícula.

a história individual e social, como pessoa que vê o mundo com seus próprios olhos, levantando hipóteses, construindo relações, teorias e culturas infantis.

A concepção de criança/infância ancora as construções sociais, históricas e culturais construídas pelas múltiplas infâncias e várias formas de ser criança. Essa pedagogia para/com a infância, estendida até os doze anos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, permeia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e considera uma concepção de criança que atua na sociedade, na cultura de seu tempo e espaço, modificando-os e sendo modificada.

Diante desta perspectiva, o currículo:

Emerge e se concretiza a partir dos encontros como acontecimentos dialógicos entre culturas, histórias, representações e narrativas, que congregam diversas etnias, gêneros, faixas etárias, gerações sendo traduzidas em ações que envolvem a criança no seu dia a dia nas Unidades de Educação Infantil, como algo vivo e dinâmico, não havendo assim, possibilidade de desvinculá-lo da vida. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº 01/2013, p.14).

Na construção do currículo da Educação Infantil, a Educação Integral é considerada no que diz respeito, também, ao atendimento em tempo integral, incluindo no planejamento e nas práticas pedagógicas: as interações, a organização de tempos, espaços/ambientes e materiais que considerem as necessidades da criança, possibilitando diversas experiências significativas entre os bebês, crianças, educadores e educadoras, tendo como pressuposto o desenvolvimento da solidariedade, da justiça, do respeito ao outro, do lúdico, da criatividade, da autonomia e do imaginário.

A partir das interações entre os bebês e crianças de diversas faixas etárias, entre eles e os adultos, é que meninos e meninas percebem o outro e as coisas, o mundo, e elaboram hipóteses e teorias próprias da primeira infância. A qualidade das interações depende das condições proporcionadas aos bebês e crianças, reafirmando a singularidade de cada um, percebendo e acolhendo as diferenças.

Essas interações ocorrem num tempo e num espaço que devem ser pensados de maneira intencional, planejados e articulados no currículo, propondo desafios e experiências que contemplem a expressão por meio das múltiplas linguagens

humanas: a música, o desenho, a fotografia, a literatura, o teatro, a dança, a escrita, a fala, entre outras.

A organização dos tempos, espaços/ambientes e materiais, reveladores de concepções, também devem ser planejados e organizados, sendo elementos ativos no contexto de aprendizagem social, afetiva, cognitiva, assim como, na garantia de educação e cuidado num contexto agradável e seguro.

A organização dos tempos na Educação Infantil requer que as educadoras e educadores componham um coletivo reflexivo para a construção de práticas temporais que estejam alinhadas à garantia do direito de meninas e meninos vivenciarem experiências que sejam integradas e que lhes permitam o contato com diferentes linguagens, desenvolvimento e acolhimento de suas manifestações expressivas, conhecimento sobre o mundo, as pessoas e o que compõe a vida humana. Assim, o tempo passa a ser um parceiro na concretização de projetos pessoais e coletivos: iniciar, retomar e concluir algo de interesse/necessidade, contemplar e recolher-se para viver a individualidade e autonomia sem ficar apenas com a organização do tempo preestabelecido pelo adulto (ORIENTAÇÃO NORMATIVA nº01/2015, p.18).

Sendo assim, não cabe neste currículo uma fragmentação de experiências, de tempo, a hierarquização do conhecimento e suas áreas de forma progressiva, tampouco pensar em professores especialistas, uma vez que o educador da infância tem o papel de criar condições, organizar tempos e espaços, selecionar materiais de forma criativa a partir da observação dos bebês e das crianças de seu grupo.

Refletir sobre: “quem são estes sujeitos?”; “que necessidades demonstram?”; “quais são suas curiosidades?”; “que elementos posso trazer para subsidiar e enriquecer suas hipóteses e pesquisas?”; “que ações e encaminhamentos são necessários para incluir a família/responsáveis neste processo?”. Estas e outras reflexões garantem a produção das culturas infantis, o direito de meninas e meninos vivenciarem experiências que sejam integradas e que lhes permitam o contato com diferentes linguagens, desenvolvimento e acolhimento de suas manifestações expressivas, ampliando seu conhecimento e aprendizagens sobre si, o outro, o mundo e as linguagens que compõem a vida humana.

Nas Unidades de Educação Infantil no município de São Paulo, o tempo de atendimento aos bebês e crianças é maior que a jornada do professor(a). O agrupamento/turma se mantém o mesmo e há uma troca de professor(a). É importante que se estabeleça coerência, diálogo e articulação entre as práticas educativas para que as meninas e meninos vivenciem um processo contínuo e integrado ao currículo, proposto no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional, elaborado coletivamente com todos os atores da prática educativa: educadoras e educadores, crianças e suas famílias.

Outra articulação importante é pensar num currículo que contemple a infância de maneira ampliada, considerando que, ao ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças permaneçam nesta categoria, com suas especificidades e experiências valorizadas e reconhecidas na continuidade do processo educativo ao longo dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar.

### **A Educação Integral no Ciclo de Alfabetização**

O conceito e a proposição da Educação Integral encontram-se presentes na agenda da política educacional brasileira, na medida em que seus fundamentos encontram-se previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) e, conseqüentemente, nos Planos Municipais (PMEs) e Estaduais de Educação (PEEs).

As perspectivas de Educação Integral apresentadas têm como base a concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhecem que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional, quando se observam diferentes dimensões – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere.

Reconhece que os educandos são sujeitos de vivências que dependem de processos educacionais intencionais abrangentes e da abertura do espaço escolar que reconhecem como condição precípua um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade, considerando suas especificidades.



Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares.

Portanto, destacamos que é somente a partir do Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores sociais, referenciados nos desafios concretos da comunidade onde está inserida a escola.

### **A ampliação e organização dos tempos e espaços no Ciclo de Alfabetização**

A alfabetização constitui-se uma das prioridades nacionais no contexto atual brasileiro, considerando os desafios que estão postos para que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade, assim como preconiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Garantir as condições necessárias para que se efetive a alfabetização das crianças brasileiras constitui um compromisso cuja origem remonta à aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, assim como, consubstancia-se novamente como meta expressa no Plano Nacional de Educação estabelecido recentemente por intermédio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

O Ciclo de Alfabetização, ditado pelo Ministério da Educação em 2010, também foi reconhecido como um importante avanço.

A partir desta determinação, os três anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser vistos como um bloco pedagógico voltado para ampliar, a todos os educandos, as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

Em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compromisso firmado entre os governos federal, estadual e municipal de alfabetizar todas as crianças até os 8 (oito) anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, se confirma como uma das principais políticas educacionais do Governo Federal em conjunto com o Programa Mais Educação, programa indutor do conceito de Educação Integral, que aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades e acompanhamento pedagógico

Em especial o Pacto foi concebido constituindo-se num conjunto de ações e intenções que contribuem de forma significativa para o debate acerca dos direitos de

aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização, favorecendo aos educandos oportunidades significativas de aprendizagem, a partir de reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento.

A alfabetização e o letramento exercem papel estruturante na formação do indivíduo. Por isso, o olhar para os anos iniciais da educação deve ser cuidadoso e responsável, principalmente por parte dos municípios e estados a partir da proposição e execução de políticas educacionais. O direito de aprender e se desenvolver são elementos essenciais e, ao mesmo tempo, prioritários para o desenvolvimento da equidade social.

A meta de alfabetizar meninas e meninos até os 8 (oito) anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla, plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem das capacidades de interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças.

Nesta fase inicial de formação e desenvolvimento humano e de acesso ao mundo letrado, é necessária uma escola que incansavelmente promova ambientes e tempos prazerosos e, cotidianamente, inove e se dinamize, trazendo o mundo da criança para dentro da escola.

É estruturar ambientes formativos que tenham como aspectos relevantes a ludicidade, a fantasia, o mundo infantil que, ao contrário do que se vê hoje, não se encerra na saída da Educação Infantil. É, ainda, perceber o rito da passagem que deve ser instalado entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois a criança de seis a oito anos nutre-se do presente, do aqui e agora, agindo com a intensidade que traz da Educação Infantil.

Suas potencialidades de ser criança devem ser exaltadas e a cada passo dado devem ser valorizadas. Esta criança aprende motivada, tendo suas qualidades destacadas. Daí, ser pertinente investir seguramente num processo de formação continuada, que coloque sobre a mesa a proposta da escola e revise seus conceitos de alfabetização e letramento que considere os tempos e os espaços escolares, que seja sensível e atenta às relações que se estabelecem entre a família e a escola e como este vínculo pode fortalecer o desenvolvimento dessas crianças.

Propostas e indicativos para se pensar currículo integrado nos tempos e espaços dedicados à alfabetização e ao letramento passam por possibilidades que visam implementar a integração de saberes, notadamente a interdisciplinaridade, tanto no campo dos conceitos como no campo dos métodos.

Posto isso, a alfabetização deve ser entendida e defendida como um processo integrado a um fazer interdisciplinar sem rupturas de visões de mundo, justamente para atender aos diversos olhares acerca dos fenômenos da vida, sem, entretanto, perder de vista o todo e a parte que compõem o mundo das crianças.

Para assumir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em Ciclo, é preciso assumir outra forma mais diversa, plural e interconectada de conceber a educação e a escola, o professor, sua formação e, sobretudo, a infância.

Trata-se ainda de conceber um trabalho que não isole o Ciclo de Alfabetização, mas o considere parte integrante de um processo mais global que é a Educação Básica. Um trabalho que (re)crie os Projetos Político-Pedagógicos e atue interdisciplinarmente nos currículos.

Nesse processo de aprender, a ampliação do tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a aperfeiçoar e direcionar melhor o tempo da escola.

E, tratando-se de um tempo ampliado e pensando na Educação Integral das nossas crianças, defendemos, especialmente, a inclusão do lúdico no espaço escolar.

### **A Ludicidade presente na organização do Currículo**

Como um ponto de partida para novos debates e reflexões, podemos citar que os direitos de aprendizagem garantidos para as crianças de seis a oito anos de idade recusam uma escola estagnada, considerando que a aprendizagem *não se comprime em tempos recortados e em espaços rigidamente previstos*.

Ao contrário, exigem uma gestão dinâmica e intensa que assuma e, ao mesmo tempo, promova reflexões profundas quanto ao seu papel e possibilidades do oportunizar a alfabetização desde o âmbito curricular até o físico, envolvendo integralmente e quotidianamente a ludicidade na escola, no fazer pedagógico. Nesta escola, há que se aproveitar todos os tempos com as crianças.

Contudo, respeitando as peculiaridades contidas no desenvolvimento físico, psíquico e moral das crianças nesta idade, a presença da ludicidade deve ser o carro-chefe de todas as práticas da escola. Para tanto, será preciso dinamizar, definir e organizar

espaços para que estas práticas aconteçam, tais como: cantinhos de brinquedos, projeto brincadeiras, ludoteca, brinquedoteca, estante da magia, varal de fantasias, dentre outras possibilidades.

Entendemos a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina com a participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações em que se possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia. Deste modo, há a defesa que no Ciclo de Alfabetização ocorra um ensino sistemático do sistema de escrita, de modo articulado às práticas de leitura/escrita/oralidade presentes nos diferentes componentes curriculares.

É necessário um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências, crianças consumidoras e também produtoras críticas de culturas, sujeitos de direitos, neste caso, direito de serem falantes, ouvintes, leitoras, escritores, autônomas e autorais.

Entender o percurso educativo destas crianças, tendo em vista o direito à alfabetização, é compreender seus direitos de aprender, brincar, serem únicas e respeitadas. É preciso que qualquer orientação norteadora sobre a educação das crianças parta das suas existências e necessidades concretas, compreendendo que o conhecimento do mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática etc.