



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO

**Currículo e espaços educacionais para bebês no município de
Goiânia: um estudo de caso**

GOIÂNIA
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

☒ Dissertação ☐ Tese ☐ Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO

3. Título do trabalho

Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia: um estudo de caso

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
 - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Glauco Roberto Gonçalves, Professor do Magistério Superior**, em 12/06/2023, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvelene De Alcantara Malvestio, Discente**, em 14/06/2023, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3787226** e o código CRC **6FE8C9B7**.

SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO

**Currículo e espaços educacionais para bebês no município de
Goiânia: um estudo de caso**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Professor Doutor Glauco Roberto Gonçalves

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Malvestio, Silvelene de Alcantara
Currículo e espaços educacionais para bebês no município de
Goiânia [manuscrito] : um estudo de caso / Silvelene de Alcantara
Malvestio. - 2023.
CXIV, 114 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro
de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação
em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2023.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, tabelas, lista de tabelas.

1. Espaços Educacionais. 2. Currículo. 3. Bebês. 4. Educação
Infantil. I. Gonçalves, Glauco Roberto, orient. II. Título.

CDU 373.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos nove dias do mês de maio do ano 2023, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a **Defesa da Dissertação** intitulada Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia: um estudo de caso, e do Produto Educacional intitulado: A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE SUA HISTÓRIA A Ficha diagnóstica como base para a construção do currículo, pela discente SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados **APROVADOS**.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves (CEPAE/UFG) –presidente,

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho (CEPAE/UFG) – membro interno,

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira (DEI/CEPAE/UFG) –membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por Glauco Roberto Gonçalves, Professor do Magistério Superior, em 16/05/2023, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, Professor do Magistério Superior, em 16/05/2023, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria José Pereira De Oliveira, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico, em 17/05/2023, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3750373 e o código CRC E0700365.

Referência: Processo nº 23070.026425/2023-15

SEI nº 3750373

Dedico esta pesquisa às crianças do mundo todo, especialmente as que ainda são bebês. Dedico também a todos os profissionais que se dedicam a educar as crianças, nossas queridas professoras do Brasil e do mundo. Dedico especialmente a todos que sonham com uma Educação Infantil socialmente referenciada e que trazem em suas ações e falas a certeza de que é aqui que se cultiva a humanidade. E por fim dedico à minha neta Elis que chegou a este mundo para confirmar que as crianças são nossos grandes mestres.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus que me permitiu chegar até aqui e poder realizar este sonho de terminar o mestrado.

Agradeço aos meus pais, Santos e Zenita, que lutaram a vida toda para nos oferecer condições dignas de vida e nos favoreceu uma Educação ilibada.

Agradeço também aos meus irmãos - Márcia, Célia, Gustavo e Luís Augusto - que me apoiaram muito em toda a minha vida e me incentivaram a caminhar sempre em frente.

Agradeço aos meus filhos, Vinícius, Ulysses, Pollyana, Aquiles e Ísis, que são minha maior inspiração.

Agradeço ao meu esposo Christian que esteve ao meu lado em momentos de muita luta e muitas alegrias também.

Sou muito grata à minha amiga Luciana que sempre me motivou e esteve ao meu lado em muitas escritas tanto na pesquisa quanto na história de nossas vidas.

Agradeço a todos os meus amigos que sempre acreditaram no meu potencial e me iluminaram muitas vezes com seu carinho e amizade.

Uma gratidão imensa ao meu orientador, professor Dr. Glauco Roberto Gonçalves, que me apoiou durante esse tempo de mestrado que foi recheado de altos e baixos e que acolheu minhas ideias e minha vontade de defender a Educação Infantil.

Agradeço também a todos os outros professores do Mestrado que contribuíram para que eu pudesse crescer e aprender mais e mais. Agradeço aos meus colegas da turma 2019.1 que tiveram tanto carinho comigo durante o curso. Agradeço à vida pela chance de chegar aqui. Meus sinceros agradecimentos a todos.

Os bebês, porque não podem ainda deslocar-se com autonomia, não falam a “nossa língua”, não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche (RICHTER; BARBOSA, 2010, p. 93).

MALVESTIO, Silvelene de Alcantara. **Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia**: um estudo de caso. 2023. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

O presente estudo é uma dissertação de Mestrado profissional, vinculada à linha de pesquisa Práticas escolares e aplicação do conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Esta dissertação apresenta uma pesquisa sobre currículo e os espaços escolares para os bebês em uma instituição de Educação Infantil após a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a criação do novo Documento Curricular da Educação Infantil da SME (Secretaria Municipal de Educação e Esporte) do município de Goiânia/GO. A pesquisa foi realizada a partir do seguinte questionamento: Como se dão a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês nos espaços educativos e como o currículo se materializa neste contexto? Para responder à problemática da pesquisa, ampliar o conhecimento e constituir um pensamento crítico, acerca do objeto, utilizou-se como percurso metodológico a revisão de literatura, análise documental e análise de dados, tendo como a base epistemológica o materialismo histórico-dialético. Foram utilizadas as pesquisas e escritos de pesquisadores e estudiosos que se pautam pelo materialismo histórico dialético de Marx e pela teoria Sócio Histórica de Vygotsky, dentre eles: Barbosa (2000), Elkonim (1904-1984), Vygotsky (1896-1934), Leontieva (1903-1979), Horn (2004), entre outros. Como produto educacional foram desenvolvidas propostas, ações e atividades a partir da análise dos dados coletados na Ficha Diagnóstica da Criança Turma de 0 a 3 anos de idade, cujo objetivo é analisar e refletir sobre o currículo proposto para os bebês e crianças bem pequenas e sua materialização na unidade educacional. O título do produto educacional foi: A materialização do currículo para os bebês nos espaços educacionais a partir de sua história: a ficha diagnóstica como base para a construção do currículo. Com a análise e sistematização da Ficha Diagnóstica, foi possível ter algumas pistas importantes de como construir o currículo na Educação Infantil para os bebês a partir de sua história de vida. O produto educacional poderá ser aplicado, preferencialmente, com professoras e comunidade escolar envolvidos neste processo de educação de bebês.

Palavras-Chave: Espaços Educacionais. Currículo. Bebês. Educação Infantil.

MALVESTIO, Silvelene de Alcantara. **Curriculum and educational spaces for babies in the city of Goiânia: a case study**, GO. 2023. 114f. Dissertation (Master's Degree in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

The present study is a professional Master's dissertation, linked to the research line School practices and application of knowledge of the Graduate Program in Teaching in Basic Education, of the Center for Applied Research in Education at the Federal University of Goiás. This dissertation presents a research on curriculum and school spaces for babies in an institution of Early Childhood Education after the implementation of the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) and the creation of the new Curricular Document of Early Childhood Education of the SME (Secretaria Municipal de Educação e Esporte) from the municipality of Goiânia/GO. The research was carried out based on the following question: How do babies learn and develop in educational spaces and how does the curriculum materialize in this context? To respond to the research problem, expand knowledge and constitute critical thinking about the object, literature review, document analysis and data analysis were used as a methodological path, having historical-dialectical materialism as the epistemological basis. The research and writings of researchers and scholars who are guided by Marx's dialectical historical materialism and Vygotsky's Socio-Historical theory were used, among them: Barbosa (2000), Elkonim (1904-1984), Vygotsky (1896-1934), Leontiev (1903-1979), Horn (2004), among others. As an educational product, proposals, actions and activities were developed based on the analysis of the data collected in the Child Diagnosis Form Class from 0 to 3 years old, whose objective is to analyze and reflect on the curriculum proposed for babies and very young children and their materialization in the educational unit. The title of the educational product was: The materialization of the curriculum for babies in educational spaces based on their history: the diagnostic form as a basis for building the curriculum. With the analysis and systematization of the Diagnostic Form, it was possible to have some important clues on how to build the curriculum in Early Childhood Education for babies based on their life history. The educational product can be applied, preferably, with teachers and the school community involved in this process of educating babies.

Keywords: Educational Spaces. Curriculum. Babies. Infant Education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEI - Centro de Educação Infantil

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

DCEI- Documento Curricular da Educação Infantil

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIRPED - Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes

ECA – Estatuto da Criança e do adolescente

EI - Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

SME-GO - Secretaria municipal de Educação e Esporte de Goiânia

UE - Unidade Educacional

UFG - Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Evolução política, histórica e social do currículo na SME de Goiânia, a partir de 1996.....	37
--	----

SUMÁRIO

.INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 - OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA	19
1.1A aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês de acordo com a teoria histórico-cultural.....	21
CAPÍTULO 2- O CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
2.1 Currículo para a educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia: um currículo em construção.....	35
2.2 Campos de experiências na Educação Infantil.....	42
2.3 Campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil nos documentos curriculares.....	46
2.4. O espaço educativo para os bebês e a construção do currículo no cotidiano do CMEI.....	48
CAPÍTULO 3 - A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE SUA HISTÓRIA: A FICHA DIAGNÓSTICA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.....	51
3.1 Ficha diagnóstica da criança turma - 0 a 3 anos: estrutura do documento.....	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE A.....	66
APÊNDICE B	67
APÊNDICE C.....	68

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu a partir da minha inserção profissional e acadêmica na Educação Infantil. Além disso, projetou-se quando eu ainda estava na graduação em Pedagogia, período em que atuava como estagiária em uma instituição de Educação Infantil que atendia os filhos dos funcionários de uma grande empresa alimentícia, entre os anos de 2008 (dois mil e oito) e 2010 (dois mil e dez). Naquele período, eu ainda não atendia os bebês¹. Contudo, observava no meu cotidiano como era o espaço destinado a eles e a forma como as pessoas exerciam seus papéis ao trabalhar com estas crianças. O atendimento às crianças acontecia em dois espaços distintos: as crianças acima de 3 (três) anos eram atendidas na “Escolinha”, que ficava em uma casa fora desse espaço ao qual denominavam por Creche², sendo que neste último eram atendidas as crianças menores de 3 anos. Este era um espaço bem diferente de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que conheci durante o estágio na graduação no município de Goiânia.

Nesta “Creche” cada criança tinha seu berço e quase não saíam daquele espaço para brincar ao ar livre, se movimentar, explorar brinquedos, brincadeiras e espaços diferentes, sensações e demais descobertas. Essa condição vivida por aquelas crianças nos remete às origens históricas da creche: “e com berços começaram as creches” (PARDAL, 2005, p. 6). Assim, os bebês não conviviam com as demais crianças maiores no seu cotidiano, e passavam muitas horas do dia dentro do berço. Além disso, a maioria das monitoras (assim eram chamadas as colaboradoras que trabalhavam nesse espaço) responsáveis por esse atendimento não eram todas professoras formadas na área da Pedagogia ou magistério, apenas uma das colaboradoras tinha o curso do antigo magistério de nível médio.

Desta forma, as pessoas contratadas realizavam seus trabalhos com as crianças de acordo com o que eram orientadas a fazer por uma assistente social da empresa e/ou dentro do seu próprio senso comum, seus conhecimentos como mães e de suas possibilidades. A situação me intrigava, mas como estudante e estagiária, eu pouco ou nada conhecia sobre a educação dos bebês em um espaço coletivo como a creche.

¹ O termo bebês é utilizado de acordo com a BNCC e outros documentos para designar as crianças com idade compreendida entre 0 e 1 ano e 6 meses. Nesta pesquisa o termo será utilizado para enfatizar a especificidade e peculiaridade próprias da idade.

² Pela LDBN (Lei nº 9394/96) a creche é o lugar específico para a educação de crianças entre 0 e 3 anos. Na BNCC, o termo creche continua sendo utilizado para constituir a etapa da Educação Infantil que atende às crianças nos grupos etários denominados “Bebês” para crianças de zero a um ano e seis meses e “Crianças Bem Pequenas” que insere as crianças com um ano e sete meses a três anos e onze meses.

Esta, entre outras, foi uma experiência que me trouxe a este lugar: de me inquietar com a Educação Infantil, seus espaços e o currículo proposto para os bebês. Caminho repleto de muitas vivências e experiências que me permitiram descobrir a paixão por esses seres humanos recém chegados à vida.

No ano de 2014 (dois mil e catorze) assumi um agrupamento de bebês em um Centro de Educação Infantil (CEI) - entidade filantrópica, conveniada com a prefeitura) no município de Goiânia, denominado Agrupamento B. Esse agrupamento era composto por crianças com idade entre dez meses e um ano e onze meses, deparei com uma realidade que eu ainda não havia tido experiência: ser professora de bebês, de dezoito bebês, dentro de um único espaço. Espaço do qual eu também ainda não compreendia qual era a sua importância para a educação daquelas crianças.

Além disso, tinha de me posicionar diante dos questionamentos e afirmações sobre minha prática, ora feitos pelos familiares, ora por outros profissionais da instituição. Perguntas como: “Professora, eu preciso comprar materiais como E.V.A, cola, tesourinha e etc.”, “Eles vão fazer trabalhinhos?”; ou comentários assim: “Professora, a senhora adestrou as crianças direitinho! Né?”, ou ainda “Professora, como é a rotina da creche?” dentre outras indagações e afirmações recebidas diariamente.

Havia momentos em que alguma parceira de trabalho parava na porta da sala, ficava olhando e dizia: “Ser professora de bebês é que é bom, só brinca o tempo todo”. Diante de todo esse bombardeio de ideias, dúvidas, afirmações, passei também a me questionar: O que os bebês aprendem neste espaço? Como devo organizá-lo de forma a propiciar a aprendizagem e desenvolvimento dos bebês? Como podemos contribuir com a família para a educação desses bebês? Como acolher e envolver as famílias dentro deste contexto? Qual é o currículo para os bebês? Como esse currículo materializa-se neste espaço? Quais as práticas pedagógicas a serem realizadas? O espaço é adequado?.

Por sorte, após iniciar minha prática com os bebês naquele período, tive a oportunidade de me matricular no curso de Especialização em Educação Infantil ministrado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a partir dos estudos realizados senti a grande necessidade de aprofundar nesta temática para responder minhas inquietações e também contribuir com a pesquisa. Naquele período (ano corrente 2015), as pesquisas relacionadas à Educação Infantil, currículo e bebês estavam se ampliando.

Neste cenário iniciei minha primeira investigação um pouco mais ampliada sobre os bebês, o currículo, os espaços e minha prática docente. A pesquisa na universidade, articulada

à minha prática pedagógica, permeou outros conhecimentos e a convicção de que valorizar esta fase inicial da Educação das crianças é imprescindível.

A admiração pelos bebês possibilitou-me construir um olhar diferenciado, curioso sobre como aprendem, como constituem-se sujeitos da história e do espaço em que estão inseridos. Assim, questionamentos como - Quem são esses sujeitos? Como produzem cultura? Como surgiu a criação de um espaço coletivo de educação para os bebês? - permearam minhas inquietações. E eu já compreendia que do ponto de vista legal, o direito à Educação deve ser assegurado a todas as crianças desde o seu nascimento. Por essa razão, importa aqui defender uma instituição educativa com um espaço que favoreça suas aprendizagens, o seu crescimento e desenvolvimento, haja vista que:

Quando a criança começa a frequentar a creche, ela deve ter a oportunidade de conviver com um grupo de crianças para brincar, interagir e conversar em um espaço social de aceitação e confiança, ou seja, um espaço social criado especialmente para acolhê-la (FOCHI, 2015, p. 12).

Segundo Fochi (2015) a creche deve ser um espaço social criado especialmente para acolher as crianças. Devemos considerar, portanto, que o espaço se configura para a Educação Infantil como “um elemento curricular, de forte potencial educativo e protagonista no que tange a prática pedagógica e o desenvolvimento da criança” (COCITO; MARIN, 2017, p. 306).

E, quando se trata da educação dos bebês o espaço deve estar condizente com as suas especificidades e necessidades e como facilitador de descobertas e aprendizagens, para que as crianças possam desenvolver-se, tornarem-se sujeitos e protagonistas do processo educativo.

Nesse sentido, o cotidiano da creche pode ser para os bebês a possibilidade de que o novo se constitua a partir da relação com o outro, aspecto determinante no processo de tornar-se humano. Contudo, a centralidade das ações com base na perspectiva adulta e a excessiva preocupação da formação com uma perspectiva escolar, muitas vezes tornam esse contexto distante dos modos de ser e estar no mundo dos bebês. Portanto, faz-se necessário revelar quem são os bebês, reconhecendo-os na sua inteireza como seres humanos que, apesar da pouca idade, têm interesses e pontos de vista, interagem, comunicam-se e atuam no e sobre o mundo (COUTINHO, 2017, p. 108).

É importante conhecer mais sobre os bebês e como eles constituem-se humanos por meio da educação para que nossas ações considerem os modos de ser e estar no mundo dos bebês, ou seja, é importante abriremos um olhar diferenciado para estas crianças, garantindo ainda um espaço educativo que de fato possibilite este encontro do novo como proposto por Coutinho (2017).

Sendo assim, esta pesquisa apresenta como tema o currículo e os espaços escolares para os bebês em uma instituição de Educação Infantil após a implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e a criação do novo Documento Curricular da Educação Infantil da SME (Secretaria Municipal de Educação e Esporte) do município de Goiânia/GO.

Para que pudéssemos ampliar o conhecimento acerca deste objeto de estudo, tomamos como enfoque teórico o Materialismo Histórico-Dialético preconizado em Marx e seus seguidores, visto que, esta base epistemológica nos permite analisar o objeto de estudo a partir de sua realidade histórica, social e cultural. A perspectiva teórica materialista histórica-dialética nos possibilita revelar o real, no movimento temporal histórico, com base na constituição humana e suas significações. De acordo com Frigoto (1991)

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTO, 1991, p.81).

Assim sendo, ao passo em que nos ocupamos de pensar uma realidade a luz da perspectiva teórica materialista histórica dialética temos a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre a mesma, como evidencia Frigoto (1991, p. 90) e realizar “[...] uma reflexão em função da ação para transformar”. Partindo dessa base epistemológica do conhecimento científico, para dissertar sobre o nosso objeto de estudo nos valem da Teoria Sócio Histórico Cultural idealizada por Vygotsky e seus precursores.

É nesse sentido que a Teoria Histórico-Cultural se apresenta como um campo do saber que pode contribuir para uma pedagogia que apoia a escola e a educação buscando superar a sociedade onde impera a desigualdade social e a consequente exploração de uns seres humanos por outros seres humanos (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Desse modo, ao construir um estudo sobre o currículo e os espaços educativos para os bebês, inseridos no contexto educacional como sujeitos da história, da produção de cultura, do processo educacional é inegável a condução desta pesquisa por uma abordagem teórica que nos conduza ao melhor caminho para a compreensão de quem é o bebê e como se constitui humano.

Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo fundamentam-se na revisão de literatura e análise documental. Dentre os documentos analisados, podemos mencionar o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esportes do município de Goiânia, implementado após a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) para as crianças na faixa etária entre 0 (zero) e 1(um) ano e 11(onze) meses. Por meio desta análise, buscamos compreender sobre a utilização dos espaços e sua materialização dentro de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) que atende a crianças nesta faixa etária.

O questionamento que deu origem a esta pesquisa foi: Como se dão a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês nos espaços educativos e como o currículo se materializa neste contexto?

Para nos auxiliar na pesquisa deste objeto de estudo nos pautamos em pesquisadores como Maria Carmem Silveira Barbosa (2000), estudiosa da Educação Infantil no Brasil que nos traz estudos sobre a rotina, tempos e espaços na Educação Infantil e práticas educativas para os bebês, Elkonim (1904-1984) que contribuiu com os estudos sobre a periodização do desenvolvimento psíquico dentro da Teoria Histórico Cultural somadas às contribuições de Vygotsky (1896-1934) e Leontieva (1903-1979) entre outros.

Nesta pesquisa, além da parte teórica que está organizada em três capítulos, apresentamos um produto educacional. Para esta parte do trabalho, desenvolvemos propostas, ações e atividades a partir da análise dos dados coletados na Ficha Diagnóstica da Criança Turma de 0 a 3 anos de idade, cujo objetivo é analisar e refletir sobre o currículo proposto para os bebês e crianças bem pequenas e sua materialização na unidade educacional.

O título do produto educacional foi: A materialização do currículo para os bebês nos espaços educacionais a partir de sua história: a ficha diagnóstica como base para a construção do currículo. Com a análise e sistematização da Ficha Diagnóstica, foi possível ter algumas pistas importantes de como construir o currículo na Educação Infantil para os bebês a partir de sua história de vida. O produto educacional poderá ser aplicado, preferencialmente, com professoras e comunidade escolar envolvidos neste processo de educação de bebês. Todo o material referente o produto educacional consta nos apêndice deste trabalho.

Sendo assim, organizamos o texto da seguinte forma: introdução, três capítulos, considerações finais e o produto educacional. No primeiro capítulo (1), intitulado - Os bebês na Educação Infantil: concepções de criança e de infância - abordamos sobre as concepções de criança e de infância. Para este capítulo, utilizamos as pesquisas de Teixeira e Barca (2017), cujo estudo pontua sobre a Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil e discutem conceitos essenciais que nos permitem ter uma percepção global desta teoria e suas implicações para uma prática pedagógica capaz de interferir com intencionalidade na educação das crianças. Horn (2017), especialista em Educação Infantil, apresenta apontamentos sobre os espaços educativos

e Educação Infantil, entre outros estudiosos cujos trabalhos são pautados no materialismo histórico-dialético.

Dando continuidade a este capítulo, falamos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês de acordo com a teoria histórico-cultural. Desse modo, dissertamos sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos bebês pautados em pesquisadores como, Lazaretti (2011) cuja pesquisa aborda sobre Elkonin, precursor nos estudos sobre Vigotsky. Esta autora traz informações importantes sobre a temática deste capítulo.

O capítulo dois desta pesquisa apresenta considerações sobre o currículo para os bebês na Educação Infantil. Parte da dissertação está voltada à discussão sobre a BNCC com marcos históricos e políticos acerca do documento, voltado especificamente à Educação dos bebês; (2.1) Currículo para a Educação Infantil no município de Goiânia: um currículo em construção, nesta parte do capítulo apresentamos a proposta curricular para o município de Goiânia; em seguida discutimos assuntos referentes aos: (2.2) Campos de experiências na educação infantil; (2.3) Campos de Experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a educação infantil nos documentos oficiais. Neste capítulo evidenciamos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos nos documentos da BNCC e Documento Curricular para Educação Infantil do Município de Goiânia, (3) O espaço educativo para os bebês, os espaços e rotinas, espaços e tempos que se entrelaçam na Educação Infantil.

No último capítulo descrevemos como se organiza a Ficha Diagnóstica da Criança (instrumento pedagógico utilizado na instituição em que realizamos a pesquisa). Trata-se de uma ficha por meio da qual as famílias informam sobre algumas características das crianças e a partir deste documento se constrói parte do currículo e das práticas pedagógicas para que se aproprie do conhecimento por meio das aprendizagens e desenvolvimento das crianças respeitando sua história, suas vivências e assim respondendo às necessidades que as crianças trazem a partir de suas peculiaridades pessoais.

CAPÍTULO 1 - OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA

Com as vivências e experiências na Educação Infantil, compreendemos que - o que se vive no chão dos espaços educativos, as práticas pedagógicas, o currículo proposto ou a não sistematização do mesmo - tudo está impregnado de concepções. Essas concepções, geralmente, dizem do que é este ser - criança -, do que significa sua infância, sua educação. Assim sendo, consideramos importante, nesta pesquisa, discorrer sobre concepções de criança e infância à luz da teoria sócio histórica.

De acordo com Teixeira e Barca (2017, p.32), no que se refere a esta perspectiva teórica “[...] a criança é um sujeito ativo, participante do processo social de formação da sua personalidade”. Conceber os bebês como crianças, sujeitos de direitos, das interações, das brincadeiras e das aprendizagens, inseridos em um espaço coletivo de Educação Infantil é um direito que só foi estabelecido recentemente. Embora muitos estudos tenham avançado com relação às crianças nesta faixa etária, ainda é possível encontrar em meio às práticas de atendimento a esses sujeitos formas assistencialistas que diferem, significativamente, da educação referenciada aos bebês. Isto porque, esse tipo de prática assistencialista tem suas raízes histórica e culturalmente constituídas e, por isso, dificilmente modificadas.

Inicialmente, é importante considerarmos que, no Brasil, a educação infantil percorreu um longo caminho, o qual, em certos momentos, vinculou-se à saúde em seus pressupostos higienistas; em outros, à caridade e ao amparo à pobreza e, em outros ainda, à educação. Nessa trajetória, toda a política de educação infantil emanada do poder público se caracterizou, de um lado, por um “jogo de empurra” e, de outro, por uma visão acintosamente assistencialista (HORN, 2004, p. 13).

A partir das considerações supracitadas, podemos inferir que o caminho percorrido pela Educação Infantil em nosso país, especificamente, a educação dos bebês, perpassou ao longo de sua história por uma prática assistencialista e total desconsideração por parte das políticas públicas a este sujeito com pouca idade.

Castelli e Mota (2013) apresentam o percurso histórico do atendimento à infância, evidenciando, nesse sentido, a história da Educação Infantil, para compreendermos como as concepções de infância e criança se constituíram até chegarmos ao modelo atual. Conforme essas autoras:

Somos convidados a voltar para antes do século XVIII, em uma sociedade que, apesar de diferenças socioculturais, não possuía condições básicas de saneamento e procedimentos medicinais para um desenvolvimento sadio, bem como não planejava instituições educacionais coletivas – muito menos a se tratar das crianças pequenas. Devido a isso, era comum que recém-nascidos e crianças bem pequenas não sobrevivessem. As famílias muitas vezes imaginavam que isso aconteceria e, portanto, mantinham-se desapegadas deles, demonstrando, a um olhar atual, pouca preocupação com a vida e os sentimentos dos bebês. Não só os bebês foram desvalorizados socialmente, mas também as crianças mais velhas, ainda que em menor grau de rejeição e desapego – muito provavelmente por já assumirem papéis sociais compartilhados com os adultos (CASTELLI; MOTA, 2013, p. 4).

Conforme Pardal (2005), no Brasil, a criação de creches e instituições de atendimento coletivo para crianças surgiram por necessidades distintas e buscaram antes atender a uma demanda de acordo com a condição social das crianças; e, as crianças de origem pobre eram atendidas em creches e as crianças mais abastadas frequentavam os jardins de infância. A creche surgiu no Brasil no final do século XIX. No ano de 1871, quando a roda³ dos expostos passou a ser menos utilizada, os higienistas⁴ começaram a introduzir ideias de atenção e cuidados na primeira infância. Assim sendo, esta instituição foi criada, inicialmente, para atender às crianças negras, filhos das escravas e das criadas, com o término da escravidão, a fim de liberá-las para o serviço doméstico.

De forma semelhante, a creche em que eu iniciei minha prática docente com a Educação Infantil, existia para atender as crianças enquanto as mães operárias trabalhavam na produção o dia todo dentro de uma fábrica. As principais atividades realizadas com essas crianças eram higienização, banho, troca de fraldas e alimentação, isto é, apenas o cuidado.

Ao longo da história, os bebês foram considerados, segundo Pedrosa (2009, p. 17), “[...] como um ser imaturo. Pelo fato de não andar, não correr, não falar, pensava-se que ela (a

³ A roda dos expostos sempre esteve ligada às instituições caridosas (abadias, mosteiros e irmandades beneficentes). Nela eram deixadas crianças cujos pais, por alguma razão, não as podiam criar. Formada por uma caixa dupla de formato cilíndrico, a roda foi adaptada no muro das instituições caridosas. Com a janela aberta para o lado externo, um espaço dentro da caixa recebia a criança após rodar o cilindro para o interior dos muros, desaparecendo assim a criança aos olhos externos; dentro da edificação a criança era recolhida, cuidada e criada até se fazer independente. Disponível em:

<https://www.santacasasp.org.br/portal/site/quemsomos/museu/pub/10956/a-roda-dos-expostos-1825-1961>.

Acesso em: 07 jan. 2021.

⁴ [...] especialistas que investigavam sobre a saúde dos imigrantes, a situação sanitária dos portos, o dia-a-dia das cidades, a higiene infantil, os hábitos e costumes populares, a eugenia ou “ideal de branqueamento” do povo brasileiro, o trabalho fabril, o mundo do crime, etc. O discurso médico higiênico acompanhou o início do processo de transformação política e econômica da sociedade brasileira em uma economia urbano-comercial e expressou o pensamento de uma parte da elite dominante que queria modernizar o país. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v5n1/v5n1a08.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

criança) não sabia outras coisas”. E, por essa peculiaridade dos bebês, eles foram por muito tempo negligenciados, ignorando-se assim, suas potencialidades.

Durante muito tempo as formas de comunicação dos bebês, marcadas pela expressividade corporal e motora, foram negligenciadas, orientando ações no interior das instituições que reforçavam uma suposta incapacidade relacional dos bebês com o mundo físico e social. Essas concepções, junto com as ideias de creche como “mal necessário” e da família como único espaço adequado para a educação da criança bem pequena, formavam um terreno fértil para práticas que também ajudavam a constituir um bebê pouco ativo (PANTONI; SILVA, 2009, p. 5).

Do ponto de vista prático, muitas vezes, nos deparamos com diversas situações em que até mesmo os profissionais que auxiliam a professora não compreendem bem o que os bebês fazem em uma instituição de Educação Infantil. Esses profissionais, por vezes, esperam que a professora da turma realize com as crianças atividades de pintura, colagem, leitura compartilhada, etc., as quais, pelo senso comum desses profissionais, é que deveriam ser consideradas atividades pedagógicas. Ou seja, desconhecem que nos diversos espaços e momentos da rotina na instituição de Educação Infantil estamos promovendo aprendizagem e desenvolvimento. Esse desconhecimento acerca do trabalho pedagógico com os bebês favorece a desvalorização dos profissionais que lidam com as crianças nesta faixa etária

Diante disso, é necessário refletir e considerar que essas atividades de cuidados são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os bebês; contudo, o significado e sentido que se tem sobre estas ações é que devem dar materialidade às aprendizagens das crianças, ou seja, a partir delas devemos construir o currículo para que as crianças aprendam e se desenvolvam. É importante compreender que dentro desses processos a criança deve ser considerada como sujeito que interage e aprende. Então, as práticas de cuidar realizadas com as crianças não eram erradas; ocorre que, a forma como as monitoras da creche as realizava, sem dar um valor e um sentido maior para as crianças, é que não permitia que se entendesse, naquele contexto, os bebês como sujeitos de direito ao cuidado e a educação em um contexto indissociável.

Posto isto, entendemos a importância desse processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês para que nossa prática pedagógica e toda a organização dos espaços e dos tempos para as crianças inseridas neste contexto sejam significativas e repletas de descobertas e aprendizagens.

1.1 A aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês de acordo com a teoria histórico-cultural

Para que possamos compreender como se constitui o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos bebês, perpassamos, neste estudo, pela Teoria Histórico-Cultural por Lev Semenovitch Vygotsky. Isto porque, entendemos que é fundamental, considerar esta teoria para que possamos entender como deve ser realizado o trabalho em um espaço coletivo de Educação Infantil. Teixeira e Barca (2017) destacam que:

[...] ao afirmar que os signos precisam ser transmitidos, Vigotski (Vygotsky, 1995) apresentou o ensino como condição primária e fundante do desenvolvimento, propondo que entre ensino e desenvolvimento se instala uma relação de interdependência e reciprocidade, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”. A “quantidade” de aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” do desenvolvimento alcançado qualifica as possibilidades para o ensino (TEIXEIRA; BARCA, 2017, p. 30).

Portanto, dentro desta perspectiva sócio histórico-cultural, a prática docente na Educação Infantil deve assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças considerando-as como sujeito do processo educativo. Para isso, é imprescindível “[...] compreender quem é o ser humano, como ele se constitui como sujeito em interação com a realidade social” (TEIXEIRA; BARCA, 2017, P. 29). Assim, conhecer o processo de desenvolvimento humano desde o nascimento nos permitirá alicerçar nossa prática pedagógica de forma condizente com as necessidades e possibilidades reais das crianças.

Ao mencionar um importante psicólogo soviético que se inspirou em Vygotsky para compor sua teoria sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, Facci (2004) evidencia as concepções de Elkonin, destacando que é importante “[...] compreender o desenvolvimento da criança em seus períodos e em suas características, que estão diretamente condicionados pela atividade, ensino e educação, mediados pelo adulto” (FACCI, 2004, p. 77).

Para conhecermos melhor como se constituem a aprendizagem e o desenvolvimento dos bebês, estabelecemos um diálogo com estudiosos da teoria histórico-cultural concebida por Lev Semionovitchi Vygotsky (1896-1934) nos anos 20 do século passado. Sob a luz desta perspectiva analisamos como o currículo proposto para os bebês a partir da BNCC pode contribuir ou não para que as crianças aprendam e se desenvolvam nos espaços coletivos de Educação Infantil.

As crianças, de acordo com esta abordagem, “[...] aprendem quando são sujeitos das situações vividas” (MELLO, 2007, p. 42). Diante dessa afirmação, nos questionamos: como podemos então pensar nos bebês como sujeitos? Quais situações de aprendizagem podem favorecer o crescimento e desenvolvimento dos bebês?

Sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, desde o período gestacional, ainda na vida uterina, o bebê, em formação, sofre influências de acordo com o meio social em que a mãe está inserida. Desse modo,

[...] a vida uterina como o período em que se dá a formação de pré-condições para sistemas funcionais complexos, ou seja, é dentro do útero da mãe que a criança inicia o seu desenvolvimento fisiológico e, conseqüentemente, as condições para a formação do seu psiquismo. O sistema orgânico está sendo formado, e desde o início o seu funcionamento está submetido às condições sociais da gestante, expressão do movimento dialético entre organismo e cultura, ou entre feto e as condições de vida da mãe (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2020, p. 7688, 2020)

Nesse ponto de vista, Facci (2004) menciona que, para Elkonin, o ser humano se constitui por períodos de desenvolvimento, tais como: atividade de comunicação emocional do bebê, atividade objetal manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo. Acerca desses estágios (ou períodos),

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal² que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. Para esses estudiosos, o homem – a partir do desenvolvimento de suas atividades, tal como elas se formam nas condições concretas dadas de sua vida – adapta-se à natureza, modifica-a, cria objetos e meios de produção desses objetos, para suprir suas necessidades. A criança, nesse caso, por meio dessas atividades principais, relaciona-se com o mundo, e, em cada estágio, formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Leontiev (1987) enfatiza que o desenvolvimento dessa atividade condiciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade (FACCI, 2004, p. 66).

Esses períodos de desenvolvimento estão diretamente relacionados às crianças com idade entre zero e um ano e seis meses (bebês). Para Elkonin são: a comunicação emocional do bebê e a atividade objetal manipulatória. A atividade - comunicação emocional - é a atividade principal dos bebês desde o seu nascimento e dura até mais ou menos seu primeiro ano de vida e constitui-se como “a base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação” (FACCI, 2004, p. 67). A característica fundamental desse período da atividade comunicação emocional se dá principalmente entre os bebês e os adultos, pois ocorre aí uma relação afetiva,

sendo que estes últimos procuram satisfazer as necessidades da criança que aprende a “utilizar o adulto” para poder suprir às suas necessidades quando sente dor, frio, fome como nos fala Lazaretti (2009).

Na Educação Infantil é constante essa atividade de comunicação emocional por meio da afetividade. Quando chegam a este novo espaço de educação coletiva os bebês estranham e choram muito. Eles ficam assustados e desconfiados diante dessa nova experiência vivida, e esta relação afetiva com seus novos parceiros adultos e crianças vai se constituindo cotidianamente com a interação entre os profissionais e as outras crianças. De acordo com Vygotsky e Elkonin:

A comunicação social está embasada numa comunicação visual direta, ativa sem palavras. Ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, transferências de afetos, de reações positivas e negativas entre o bebê e o adulto. Neste sentido o adulto é o centro de qualquer situação no primeiro ano. Todas as atividades da criança realizam-se com e na presença do adulto. Na ausência do adulto, é como se a criança fosse indefesa, toda sua atividade frente ao mundo paralisa-se ou limita-se em alto grau (VYGOTSKY, 1996; ELKONIN, 1969b apud LAZARETTI, 2009, p. 3115).

Nesse ínterim, ao receber os bebês, o professor também começa a constituir uma nova relação de afeto com as crianças e precisa, por meio da escuta sensível e atenta, compreender e conhecer o bebê para poder mediar sua relação com o meio e com as demais crianças. Desse modo, aos poucos, a criança vai aprendendo que os adultos que estão ali são seus parceiros para auxiliá-los e educá-los nas diversas situações.

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos (LURIA, 2006, p. 27).

Em cada ação do bebê espera-se uma reação do profissional responsável pelo seu cuidado e educação - ao chorar, quando sente o desconforto da fralda suja, ou quando está com sede ou fome, ao sorrir quando se sente agrado, ao encostar a cabeça no corpo do adulto quando está com sono. Toda a comunicação do bebê se dá por meio das emoções e da corporeidade. O bebê se expressa com o corpo todo, já que não tem ainda o amplo domínio da

linguagem oral. Nesse processo, o adulto também aprende a conhecer os bebês e, a partir daí, realiza a mediação de acordo com suas necessidades.

[...] o bebê aprende a utilizar o adulto para eliminar sua falta de conforto e para obter o que necessita. Para tanto, apela a diferentes gritos, choramingas, gestos e movimentos. A pessoa mais próxima aprende a reconhecer esses sinais e satisfaz os anseios do bebê. Justamente, neste processo de satisfação da necessidade, o adulto dirige-se ao bebê falando com ele, acariciando-o e buscando ser compreendido. O processo de comunicar-se com o bebê, mesmo que ele, num primeiro momento, não demonstre nenhum gesto de compreensão, nem realize uma atividade comunicativa, faz com que a criança vá tomando parte desta atividade. Não está em evidência que a criança saiba de quem depende e que estabeleça com esta pessoa relações vantajosas para si. O imprescindível nesse processo é a inserção, pelo adulto, da criança em novas relações, que provoca aprendizagens novas (LAZARETTI, 2011, p. 159).

Essa atenção e cuidados constituem uma relação de afetividade amistosa que, por sua vez, cria laços, vínculos importantes os quais provocam novas aprendizagens. E, é dessa maneira que a criança tem a base para a constituição de sentimentos sociais mais complexos (FACCI, 2004). Ao ser inserido na Educação Infantil, o bebê necessita sentir-se acolhido e querido. Os profissionais que estão diretamente ligados a ele, devem demonstrar respeito, empatia, calma e agir com atitudes de atenção, carinho e afeto para que a criança tenha, nesse momento, condições de sentir-se segura e tranquila em um ambiente que é muito diferente daquele em que estava acostumada, com pessoas que não conhecem.

De acordo com Vygotsky (1996 apud FACCI, 2004), no primeiro ano de vida o bebê passa por uma sociabilidade totalmente específica e peculiar que se caracteriza fundamentalmente pela sua total incapacidade biológica para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, ou seja, a criança nesse período depende dos adultos que cuidam dele.

Outro aspecto que caracteriza, também de forma peculiar, a situação social da criança no seu primeiro ano de vida é a carência dos meios de comunicação social, que é a linguagem, que nesse período de vida da criança se caracteriza “como uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa” (FACCI, 2004, p.68). Assim, é possível compreender porque Elkonin dizia que a linguagem não é a atividade principal da criança quando bebê, pois esta é uma construção psíquica complexa e, no início de sua vida, o bebê ainda não tem como fazer uso da linguagem oral de forma mais abrangente.

Ainda na primeira infância, após esse estágio de comunicação social do bebê, ao qual se refere Facci (2004, p.68), a atividade principal passa a ser a “Objetal Instrumental”, momento em que passa a ocorrer “a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente da ação com

os objetos”. E, para que isso aconteça é necessária a mediação dos adultos por meio da linguagem.

Nesse contexto, Elkonin (1987, apud FACCI, 2004), afirma que a linguagem⁵ não é a atividade principal; sua função principal consiste em auxiliar a criança a compreender através da mediação do adulto a ação dos objetos e assimilar os procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos. De acordo com Facci (2004):

A primeira função da linguagem é a comunicação, um meio de expressão e compreensão entre os homens, que permite o intercâmbio social. Até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não consegue descobrir as funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e altamente complexa (FACCI, 2004, p. 68).

Para que ocorra essa assimilação da ação dos objetos à sua volta é necessário que o adulto os mostre à criança. Nesse sentido, a comunicação emocional abre espaço para uma colaboração prática; e, por meio da linguagem utilizada pelo adulto, mediador do conhecimento, a criança estabelece um contato com a realidade e aprende.

Importa-nos, com isto, compreender que as crianças entre 0 e 1 ano e 6 meses são sujeitos com características específicas que os tornam seres humanos tão especiais e únicos. E, por serem bebês, necessitam o tempo todo do cuidado e atenção do outro (adulto) para poder sobreviver e constituírem-se como sujeitos. Além do cuidado e atenção, a criança necessita ter ao seu redor um espaço que favoreça as suas explorações e descobertas. De acordo com Mello (2007), ao nascer as crianças já começam a aprender, contudo, suas aprendizagens se dão de uma forma muito peculiar, e, por isso carecem de uma mediação de outros para aprender. Assim, a Educação Infantil tem muito a colaborar neste processo, pois

Verifica-se, pois, que a aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulsor assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. Nessa condição, depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza (MARTINS, 2017, p. 29).

Desta forma, a Educação Infantil tem um importante papel na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças desde bebês. Além do cuidado e da atenção, em um ambiente institucionalizado, o bebê precisa que o adulto o ensine além das práticas sociais e possibilite avanço quanto ao processo de constituição de novos conhecimentos e emancipação humana.

⁵[...] a linguagem é um complexo sistema de códigos, formado no curso da história social (...) O início da verdadeira linguagem da criança e aparição da primeira palavra, que é o elemento dessa linguagem, está sempre ligado à ação da criança e a sua comunicação com os adultos (LURIA, 1987, p. 27-30)

CAPÍTULO 2- O CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar de currículo para bebês na Educação Infantil é algo bem novo em nossa sociedade. E, para compreender como chegamos à construção de um documento orientador do ponto de vista dos conteúdos para os bebês na Educação Infantil, é importante delinear como foi o percurso histórico da construção do currículo no Brasil de modo geral até chegarmos ao que hoje está sendo proposto nas instituições de Educação Infantil na atualidade. De acordo com Barbosa e Alves (2011)

No Brasil, as propostas curriculares para a educação infantil têm refletido expectativas heterogêneas quanto ao conhecimento a ser enfatizado pelas diferentes instituições ou etapas educacionais: a simples higienização; a preparação via treino de habilidades para a alfabetização; a preocupação com a formação geral do cidadão; o acesso a bens culturais e científicos traduzidos, muitas vezes “em conteúdos específicos” de linguagem (oral e escrita), de matemática, de estudos sociais, ciências, etc. (BARBOSA; ALVES , 2011, p.1).

De um modo geral, acredita-se que o currículo seja apenas um conjunto de conteúdos e disciplinas a serem ensinadas para que aconteça a aprendizagem nos diversos segmentos da educação como um todo, como já fora significado de acordo com uma educação tecnicista. No que se referem às peculiaridades dos bebês, é possível que muitos acreditem que não há possibilidades de existir um currículo para eles. Isto ocorre por diversos motivos, a exemplo do que foi mencionado por Barbosa e Alves (2011): preparação para a alfabetização, compensação pela falta de acesso a bens culturais, como já foi pensado sobre a Educação Infantil em tempos anteriores.

A Educação Infantil, hoje, é considerada como a primeira etapa da Educação Básica. Essa compreensão coloca as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses como sujeitos de direito. Dentro desse contexto, é importante salientar que, após anos sendo considerados apenas pequenos seres humanos que carecem de cuidados especiais, os bebês passaram a ser atendidos pelas políticas públicas de educação e, desta forma, nos documentos oficiais que regem a Educação brasileira como nos afirma Barbosa (2010), eles são “sujeitos da história e de direitos”.

Enquanto profissional da Rede Municipal de Goiânia e professora de bebês, me vi como muitos outros profissionais da Educação Infantil com um novo paradigma para a prática pedagógica: a chegada de uma proposta curricular a nível Nacional para a Educação Infantil e demais níveis de ensino: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com a implementação

da BNCC e a reestruturação do currículo a partir dela para o município de Goiânia, instigou-me ainda mais a necessidade de uma pesquisa voltada para esta temática.

A BNCC foi instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de Dezembro 2017 que propõe orientações para a construção de um currículo para a educação das crianças desde os primeiros meses de vida. Esta base tem como concepção de criança a mesma que foi estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), Artigo 4º em que

[...] definem a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Desse modo, perpassamos pela origem desta curricular para a Educação Infantil de modo geral até chegarmos ao que é proposto para os bebês no Documento Curricular para a Educação Infantil do Município de Goiânia. A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil é produto de um processo histórico, político e social que se originou a partir de diversos marcos históricos. O pontapé inicial para a conquista de uma base curricular para a Educação Infantil remonta de lutas de movimentos sociais anteriores à promulgação da Constituição Federal de 1988, que

[...] atendendo aos anseios da sociedade, especialmente do movimento de mulheres — feministas, sindicalistas ou moradoras de bairros — definiu que o Estado brasileiro deveria garantir a oferta de educação infantil — pública, gratuita e de qualidade — para crianças de 0 a 6 anos, por meio do sistema educacional (BARBOSA, 2010, p.1).

Com a exigência de uma educação - pública, gratuita e de qualidade - que deveria ser ofertada pelo Estado brasileiro, e com a consolidação de várias leis de proteção à infância e à criança foram se estabelecendo novos debates e novas leis para a Educação Nacional foram estabelecidas, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação- PNE (BRASIL, 2014).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação básica, e em seu artigo 26 determina que deve haver uma base curricular comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Após a implementação da LDB (1996), surgem como alternativa de currículo a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 como documento propositor da ação pedagógica. De acordo com o Ministério da Educação,

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 7).

As práticas pedagógicas que se desenvolveram no final da década de 1990 e início dos anos 2000 foram permeadas pelas perspectivas e direcionamentos dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Isto porque, esse material permitia um novo olhar para a Educação Infantil e para a prática pedagógica haja vista que percebia a criança como sujeito de direitos, bem como trazia a concepção do cuidar e educar. Diante disso, não é nossa intenção desmerecer o que foi proposto naqueles materiais, contudo é importante analisar criticamente, pois os documentos não traziam de forma clara como deveria ser o trabalho pedagógico com os bebês. Embora significasse um avanço curricular para a Educação Infantil, esses documentos foram muito criticados.

[...] não há dúvidas que esta publicação tem seus méritos, no entanto o modo como o seu processo de elaboração foi conduzido, bem como o próprio conteúdo do documento tornaram-se foco de amplos debates e críticas no cenário nacional. Esse documento, ainda hoje é encontrado nas instituições de Educação Infantil e muitas vezes é a única base para a organização das propostas pedagógicas e planejamentos. Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 52) um dos grandes problemas desse documento é justamente representar uma proposta hegemônica para a Educação Infantil brasileira. Outros aspectos levantados pelo autor são o fato de as propostas para as crianças menores de 3 anos seguirem as mesmas orientações para as crianças de 4 a 6 anos; em muitas passagens do texto há uma clara cisão entre a educação e o cuidado e um aspecto bastante relevante é a ausência do indicativo da importância da aproximação ao ponto de vista de criança (COUTINHO, SHIMITT, 2014, p. 214).

Nesse primeiro documento curricular proposto não foram contempladas ações e práticas pedagógicas específicas para os bebês, dando a impressão de que as crianças aprendem todas

da mesma forma, que sua aprendizagem e seu desenvolvimento parecem não ter especificidades de acordo com a faixa etária.

Ao ser inserida como a primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil passou também a ter necessidade de um currículo próprio, de acordo com as suas especificidades. Neste contexto, abriu-se um amplo espaço para a discussão sobre as “concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2009a, p.7). E, desse modo, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 1999, com uma nova versão fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 .

As DCNEI (2009b) trazem uma proposta de currículo para a Educação Infantil que busca diferenciar-se de modelos de currículos em que estávamos acostumados a conhecer, isto é, não se trata de lista de conteúdos e metodologias.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que será trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b, p.7).

A partir desse pressuposto, podemos inferir que foram grandes as conquistas para a sociedade brasileira, pelo menos no âmbito legal, uma vez que, a Educação Infantil passa a ter características próprias e com organização específica, voltada à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Contudo, o documento não traz em seu bojo como se constitui o currículo para os bebês. Coube ao Ministério da Educação, ao implementar as DCNEI (2009b), elaborar orientações curriculares em processo de debate junto aos órgãos competentes e sociedade sobre vários temas, dentre eles:

As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. Crianças da natureza Orientações curriculares para a educação infantil do campo. Avaliação e transições na educação infantil (BRASIL, 2010, p. 31-32).

A Educação Infantil (EI) brasileira, começava a ser delineada por um percurso diferenciado para a construção do seu currículo, a partir de características próprias como elencado acima. As DCNEI (2009b) evidenciam essa concepção inovadora de currículo para a Educação Infantil e colocam-na como uma etapa da educação Básica que se consolida com características próprias e tira a EI da posição de etapa do ensino “inferior” às demais etapas. Dentre as orientações estabelecidas, como mencionado anteriormente, propõe-se a criação de um currículo com - As especificidades da ação pedagógica com os bebês,, como menciona Barbosa (2010):

As concepções contemporâneas sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação encaminham para a compreensão de um currículo que vislumbre o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural, compreendendo a criança em sua multiplicidade e indivisibilidade (BARBOSA, 2010, p. 5).

É importante compreender e ressaltar que a BNCC e os documentos curriculares para a Educação infantil trazem em sua trajetória uma história que não é linear, pois existem rupturas, implicações políticas, tensões e também o engajamento de diversos sujeitos na sua criação, bem como a disputa de interesses, inclusive internacionais de diversos segmentos na sua construção. Nesse contexto, o documento (BNCC) é analisado com muitos questionamentos e críticas de muitos estudiosos:

As políticas educacionais aprovadas por Michel Temer, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da educação infantil ao ensino médio, tiveram a melhoria dos resultados do PISA como argumento. [...] a questão é que suas medidas não levam em conta as condições de trabalho dos educadores que enfrentam, baixas remunerações, carreiras pouco atrativas, salas de aula superlotadas e escolas com infraestrutura indigna. Tudo isso impossibilita a realização do processo de ensino-aprendizagem. A mesma OCDE, em seus relatórios anuais, vem afirmando que o Brasil investe menos do que o necessário por aluno da educação básica pública (CARA, 2019, p. 28).

O momento histórico em que a BNCC foi implementada nos trouxe maiores agravantes que emperrou sobremaneira o alcance de uma Educação Infantil socialmente referenciada, já que estávamos em um período de pandemia (COVID-19)⁶. Assim, no ano em que se fez

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>).

implementação da BNCC, configurou-se como uma tragédia para a Educação Nacional, pois as escolas todas foram fechadas e não houve atendimento para as crianças. O Ministério da Educação (MEC) passou por processo de troca de ministros, e no meio desses acontecimentos a Educação Nacional não teve direcionamento e nem condições de atender as demandas nacionais. Especialmente por conta dessa pandemia, sentimos o peso da falta de direcionamento por parte do governo para que fossem garantidas das condições mínimas necessárias às mudanças no ensino que a realidade impõe.

De acordo com Cássio e Castelli Jr. (2019):

Ainda em 2014 teve início a primeira versão da BNCC, quando José Henrique Paim era ministro da educação, no final do primeiro governo de Dilma Rousseff. A primeira versão foi apresentada em setembro de 2015, quando Renato Jaime Ribeiro era ministro da educação e o país estava mergulhado na crise econômica e política que culminaria no impeachment de Dilma Rousseff, aprovado pelo Senado Federal em agosto de 2016. Antes disso, foi lançada a segunda versão da BNCC, quando Aloizio Mercadante, era ministro da educação, nos últimos dias do governo de Dilma Rousseff. Neste mesmo mês de maio, Mendonça Filho assumiu o Ministério da Educação (MEC) sob o governo de Michel Temer, vice-presidente da Dilma Rousseff [...]. Uma terceira versão da BNCC, somente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, foi lançada em abril de 2017 e homologada em dezembro do mesmo ano. Em abril de 2018 foi lançada a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio [...]. Por fim, como o ministério da educação sob comando de Rossiele Soares da Silva, em dezembro de 2018, foi homologada a BNCC do Ensino Médio. Iniciado o governo de Jair Bolsonaro, em janeiro de 2019, Ricardo Vélez assumiu o ministério da Educação e a BNCC deixou de ser tema de destaque do governo federal (CÁSSIO; CASTELLI JR., 2019, p. 6).

Assim sendo, quando Jair Bolsonaro passou a ocupar a presidência do país houve o recorde de trocas de ministros. Nesse período de “desgoverno” atual o Ministério da Educação passou por diversas mudanças de ministros em um tempo breve de um ano e meio: iniciando com Ricardo Vélez (janeiro a abril de 2019), foi substituído por Abraham Weintraub (9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020), de 20 de junho de 2020 a 16 de julho de 2020 a pasta do Ministério da Educação ficou sem ministro. E, por fim, após esse período a pasta foi ocupada pelo ministro Milton Ribeiro.

Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e demais níveis do Ensino no Brasil cada estado e município brasileiro deveria fazer a adequação de seu currículo para atender às especificidades local. Desse modo, esse documento de caráter federal e obrigatório orientou e direcionou o trabalho a ser desenvolvido. Sob tais pressupostos,

o município de Goiânia elaborou seu currículo com base nas propostas trazidas para a construção do currículo para os bebês a partir da BNCC.

Sendo assim, como desenvolvemos esta pesquisa no município de Goiânia, realizamos a análise da BNCC no que se refere ao currículo proposto para as crianças com idade entre zero a 1 ano e 6 meses, que no documento são denominadas como “Bebês”. E, seguida, verificamos os direcionamentos do currículo de Goiânia.

A BNCC é definida como um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2017, p.7). Esse documento é voltado apenas para a educação escolar como está definido no parágrafo primeiro do artigo primeiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394\1996): “Esta Lei disciplina a Educação Escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (BRASIL, 1996, p.1).

A BNCC orienta-se “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 7), os quais, por sua vez, são fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). O documento faz parte da Política Nacional da Educação Básica e é referência para a construção de currículos e propostas pedagógicas nos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Para além da formulação de currículos e propostas pedagógicas, “a BNCC se aplica também às políticas referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para oferta da infraestrutura” (BRASIL, 2017, p. 8).

Com a formulação desse documento, vislumbra-se um ideal de superação da fragmentação das políticas públicas educacionais, e que a Educação Nacional seja fortalecida em um regime de colaboração entre os três âmbitos do governo - Federal, Estadual e Municipal -, garantindo a todos os estudantes brasileiros, além do acesso e permanência na escola, um patamar comum de aprendizagens.

De acordo com a BNCC, esse patamar comum de aprendizagens deverá garantir aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que compõem pedagogicamente, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso, ao invés de conteúdos, o documento conceitua, “competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.8).

Nesse sentido, a BNCC estabelece dez competências gerais da educação básica, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender a relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

É importante destacar que, no documento, as competências gerais acima listadas estão inter-relacionadas e estendem-se no processo didático para os três níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017, p. 9).

O documento da BNCC específico para a Educação Infantil foi construído seguindo um modelo italiano de currículo. Os estudiosos e pesquisadores contratados pelo MEC (Ministério da Educação) como equipe técnica responsável trouxeram esse modelo para nortear a construção do documento. Foram criadas três versões até chegarmos à atual. O debate científico sobre a BNCC é cercado de muitas críticas. O documento apresenta muitos aspectos controversos e o fato de termos passado por esta pandemia, deixou muitas lacunas para a formação dos profissionais da Educação Infantil. Desta forma, de acordo com Cara (2019) as políticas educacionais se constituem em função dos órgãos internacionais como citado acima.

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2017, p. 13).

O trecho da BNCC acima confirma que há uma articulação do governo federal entre órgãos internacionais que regulam a proposição de políticas educacionais em nosso país. Afirmar-se então que a BNCC criada para o nosso país obedece a ideologia neoliberal e reproduz de outros países o ideal de desenvolvimento de competências na construção dos currículos, visando uma formação humana que possa garantir o abastecimento da força de trabalho para sustentar os braços do sistema capitalista.

2.1 Currículo para a educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia: um currículo em construção

Com a implementação da BNCC pela Resolução nº 02 de 22 de dezembro de 2017, os estados e municípios brasileiros iniciaram um processo de reconstrução e implementação regionais de seus currículos, considerando as normativas da nova BNCC. Desse modo, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia elaborou a partir dessas normativas legais o Documento Curricular da Educação Infantil (DCEI-SME-GO) considerando a BNCC (2017) e o Documento Curricular para Goiás (Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018.)

Diante disso, considerando que o Documento Curricular para a Educação Infantil já foi implementado no ano de 2020 no município de Goiânia, analisamos os pressupostos apresentados nesse documento para conhecer e compreender o olhar que se tem para as crianças, bem como a proposta que este currículo traz para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Inicialmente, o Documento explicita como é concebida a Educação neste documento:

[...] direito inalienável do sujeito [...] devendo o poder público possibilitar as condições e recursos para que ele possa aprender e se desenvolver de forma integral, com igualdade de oportunidades, num ambiente acolhedor, instigante e desafiador (GOIÂNIA, 2020a, p.7).

Com o objetivo de apresentar uma organização curricular comum, o DCEI-SME-GO (2020) define orientações para a elaboração, implementação e avaliação dos projetos político-pedagógicos das instituições educacionais a partir do ano de 2020. Em sua parte introdutória, evidencia-se como o documento foi constituído e como está estruturado, tal qual, os principais marcos legais e políticos que propiciaram a sua criação. Esse Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia está organizado em três seções, a saber:

A primeira, Educação Infantil por um currículo em construção, refere-se à contextualização da inclusão desta etapa da Educação Básica no processo de elaboração da BNCC, considerando as diferentes configurações do currículo na SME, desde 1995. [...] A segunda seção, Currículo em construção organizado por Direitos de Aprendizagens e Desenvolvimento e Campos de Experiências. [...] Na última seção, Transições, são abordadas as diferentes inserções das crianças na Educação Infantil, no que se refere às transições que ocorrem da casa para a instituição educacional, entre os agrupamentos da Educação Infantil, e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental (GOIÂNIA, 2020a, p.10).

Inicialmente, é importante apresentar na trajetória histórica da SME-GO, para compreender como o currículo para a Educação Infantil foi sendo inserido no contexto das instituições educativas no município. O atendimento da Educação Infantil foi assumido pela SME em Goiânia no ano de 1995, até então este atendimento era feito por instituições assistenciais e filantrópicas. A partir do momento em que a SME assumiu o atendimento das crianças, a princípio na pré-escola, passou a elaborar documentos orientadores para nortear as práticas educativas e pedagógicas no município.

Para apresentar a evolução política, histórica e social do currículo na SME de Goiânia, após 1995, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 1- Evolução política, histórica e social do currículo na SME de Goiânia, a partir de 1996				
Período (ano)	Crianças (faixa etária)	Documento orientador da SME	Proposta curricular	Marco legal/histórico nacional
1996	Crianças de 5 anos a 6 anos e 11 meses	Educação Infantil: Uma proposta pedagógica para pré-escola (GOIÂNIA, 1996)	[...] o currículo era concebido como uma lista de disciplinas e conteúdos. [...] propõe-se trabalhar na Educação Infantil com as disciplinas: Português, Ciências Naturais e sociais, Matemática, Educação Física e Artes.	(PÓS) Constituição Federal de 1988- Reconhecimento da Educação em creches e pré-escolas. Promulgação do ECA (1990) direitos das crianças. Debate Nacional para a aprovação da nova LDBEN(Lei 9394/96) que colocou a EI como Etapa Inicial da Educação Básica.
2000	Creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade)	Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil (GOIÂNIA, 2001)	Nesse documento, o currículo também se apresentou como uma lista de conteúdos/ temas, configurados por núcleos.	Em 1998, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996) integrou a Educação Infantil ao sistema educacional, incluindo a creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade). Publicação dos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI como parte de uma série de outros documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (1997), elaborados pelo MEC.
2004	Creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade)	Saberes Sobre a Infância: A Construção de uma Política de Educação Infantil (GOIÂNIA, 2004)	SME rompe com o currículo fundamentado em disciplinas, conteúdos ou núcleos temáticos, e propõe que as ações educativas e pedagógicas sejam planejadas pelos (as) professores (as) e sistematizadas pelas crianças a partir dos diferentes conhecimentos de mundo e das múltiplas linguagens.	Em âmbito nacional, essa perspectiva é apresentada na primeira normativa específica para a Educação Infantil, denominada Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/DCNEI (BRASIL, 1999).
2014	Creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade)	Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (GOIÂNIA, 2014)	[...] o currículo é concebido como em construção, no qual se articulam os conhecimentos ligados à tradição e ao novo.	PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009 de 11/11/2009- Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2020	Creche (0 a 3 anos de idade) e a pré-escola (4 e 5 anos de idade)	Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de	Reafirma a perspectiva do currículo em construção e os seus fundamentos, presentes na proposta político-pedagógica	Elaborado considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada pelo Conselho Nacional de Educação

	e 5 anos de idade)	Educação e Esporte de Goiânia(2020)	Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia: • articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio da humanidade, em ações educativas e pedagógicas. Comprometidas com as formas próprias de elas serem e estarem no mundo; • ampliação, diversificação e complexificação de conhecimentos de forma a promover a apropriação e a produção de conhecimentos de diferentes naturezas pelas crianças	(CNE), Resolução nº 02, de 22 de dezembro de 2017, e o Documento Curricular para Goiás (DC-GO), aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO), Resolução nº 08, de 06 de dezembro de 2018
--	--------------------	-------------------------------------	--	---

Fonte: Documento Curricular para a Educação Infantil – SME/Goiânia

Ao conhecermos o percurso histórico da construção do currículo pela SME/Goiânia podemos vislumbrar que as propostas curriculares foram se modificando ao longo do tempo e assumindo um caráter pedagógico de elevada estima para com as crianças.

O Documento Curricular para a Educação Infantil, em seu processo de construção do Currículo, toma a criança como centro do planejamento e de acordo com o documento, “[...] o currículo materializa-se no cotidiano da instituição educacional, por meio da efetiva participação das crianças e dos adultos: familiares, professores(as) e demais profissionais no processo educacional” (GOIÂNIA, 2020a, p.16).

Conforme o documento, aos (às) professores (as) cabe um trabalho de “[...] ser sensível e atento para observar e escutar as crianças em suas diferentes linguagens” (GOIÂNIA, 2020a, p.16). E, no caso dos bebês, esse trabalho de escuta e observação torna-se ainda mais imprescindível, justamente pelas características muito peculiares das crianças com idade entre 0 e um ano e seis meses.

A participação da família na construção do currículo da SME é um ponto muito favorável à Educação dos bebês em espaços coletivos. Isto porque, por serem crianças muito pequenas e dependentes dos adultos, precisam da articulação da família com os professores e demais profissionais para que possam ser informados e conhecidos por todos o seu modo de ser no dia a dia: se têm alguma intolerância a alimentos, se necessita de algum remédio específico, se têm algum objeto de apego, entre outros detalhes que no cotidiano vão surgindo.

O currículo em construção pressupõe então, articulação entre as crianças como centro do planejamento das ações e práticas dos (as) professores (as) que são os mediadores e que fomentam a intencionalidade do planejamento. Sendo assim, buscam atender às especificidades de cada agrupamento de cada sujeito e da família, conforme podemos verificar no próprio documento:

Possibilitar a participação das famílias e das crianças na construção do currículo é, antes de tudo, uma função da Educação Infantil e consiste num desafio, pois compartilhar essa construção demanda um(a) professor(a) que tenha autonomia e sólida formação teórica para, a partir do que apresentam em termos de necessidades, interesses e curiosidades, articular essas demandas com o que está posto, nacionalmente, no que diz respeito às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas, ampliando, diversificando e complexificando os conhecimentos das crianças (GOIÂNIA, 2020a, p.17).

Diante disso, é importante refletir sobre o que significa ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças, e mais especificamente os bebês. De acordo com o documento curricular os três conceitos se inter-relacionam quando no espaço educacional busca-se ampliar os conhecimentos a partir da identificação do que as crianças sabem, como se expressam e assim:

[...] oportunizar a aprendizagem de novos conhecimentos e novas vivências. Os conhecimentos das crianças, levantados nesses diagnósticos, serão ampliados por meio do planejamento de ações educativas e pedagógicas, as quais serão mediadas pelo (a) professor(a), possibilitando que as crianças tenham mais informações, conhecimentos, vivências e experiências ao longo do ano letivo (GOIÂNIA, 2020a, p.18).

Diversificar tem a ver com tornar variado, ou seja, além de a criança ter ampliado os seus conhecimentos, é fundamental garantir que ela se aproprie do mesmo em diferentes perspectivas, em contextos diversos, o que contribui para que se trabalhe com o princípio da continuidade.

[...] como afirma Fochi (apud FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015, p. 226), “Na continuidade das experiências é que reside a força e a vitalidade da ação das crianças em compreender, explorar e aprofundar as suas hipóteses afetivas, cognitivas e sociais sobre o mundo [...]”. Segundo o autor, a continuidade favorece a qualidade das experiências das crianças, desde que o(a) professor(a) assegure: condições de tempo para que elas realizem suas investigações; materiais em quantidade suficiente, evitando que as crianças sejam interrompidas durante a realização de uma atividade, e para que a variedade de materiais possibilite a ampliação de seu repertório; espaço, para que elas atuem num mesmo espaço em diferentes situações; e condições de grupo (duplas, trios, quartetos etc.), para que possam investigar juntos,

contribuindo para as trocas de ideias e a construção de sentidos (GOIÂNIA, 2020a, p.18).

A complexificação acontece quando são possibilitadas às crianças a ampliação e a diversificação de conhecimentos. “Complexificar é estabelecer relações, é fazer conexões” (GOIÂNIA, 2020, p.18). E, para que a complexificação do conhecimento pela criança ocorra, é necessário a mediação significativa do professor com ações e práticas que envolvam as crianças, lhes despertando a curiosidade, levantando hipóteses das quais podem ser refutadas ou confirmadas, e tornem a levantar novas hipóteses.

[...] é na articulação entre as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos do patrimônio da humanidade que será efetivada por meio de ações educativas e pedagógicas, a ampliação, diversificação e complexificação de conhecimentos, garantindo a elas a apropriação de novos e diferentes saberes (GOIÂNIA, 2020a, p.19).

Destarte, o currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Goiânia, considerando sua trajetória histórica, e articulando-se às normativas da BNCC (2017), acredita na criança como centro do planejamento, como já mencionado anteriormente, contemplando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Observamos que o documento quase totalmente retrata sobre a criança de modo geral. Em cada - Campo de Experiência - reflete sobre a aprendizagem dos bebês, e afirma que a interação ocorre desde o ventre, por isso que as interações e brincadeiras são fundamentais do currículo na Educação Infantil.

Os bebês, ainda no ventre, já interagem com suas famílias, sendo que as primeiras formas de sua participação no mundo se dão por meio da fala, dos movimentos e das temperaturas percebidas pelo e no corpo da mãe. O bebê pode, por exemplo, expressar-se com movimentos, quando alguém canta, conversa ou lê histórias. Ao nascer, precisa de acolhimento, de cuidados, de alimentação, de proteção, não só para suprir suas necessidades vitais e garantir sua sobrevivência, mas também para atender às suas necessidades afetivas. Dessa forma, o bebê constituirá os primeiros significados sobre o que o cerca por meio dos toques, olhares, gestos, fala, comunicação com o adulto, a mãe ou outras pessoas do seu convívio familiar. À medida que as crianças crescem, as interações com os outros se ampliam, favorecendo o desenvolvimento da comunicação com os sujeitos e a exploração dos artefatos - objetos culturais produzidos pelos seres humanos - e espaços onde convivem. Portanto, é na interação com o outro que ela aprenderá a interpretar o mundo físico e sociocultural do qual faz parte (GOIÂNIA, 2020a, p.22).

O Documento Curricular para a Educação Infantil da SME de Goiânia foi construído de acordo com a BNCC considerando que os seis Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento -

Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se - convergem para as crianças em seus modos próprios de produzir significados, como se apropriam do mundo e constroem conhecimentos. São eles que fundamentam a ação educativa e pedagógica a ser desenvolvida, partindo dos cinco Campos de Experiência - O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, fala, pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com Oliveira *et al.* (2019):

É importante observar que todos os direitos estão definidos por verbos, ressaltando assim a ação humana, no caso a atividade da criança na sua interação com outras crianças e adultos, decorrendo daí suas aprendizagens e processos de desenvolvimento que constituem a si mesmas e ao mundo (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 294).

No Documento Curricular para a Educação Infantil (GOIÂNIA, 2020a), os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão explícitos em cada Campo de Experiência de acordo com os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento baseados no documento - Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil.

Esta publicação discute, expõe, problematiza e sugere maneiras de organizar as atividades pedagógicas nas unidades de Educação Infantil — creches, centros de Educação Infantil e pré-escolas —, considerando o conceito de campo de experiências proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para essa etapa da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 02/17). O objetivo é servir de referência para os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil construírem o currículo de sua unidade, suscitando uma atitude responsável e reflexiva como planejadores e avaliadores dos ambientes de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2018, p. 4).

Cada campo de experiência tem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos para cada faixa etária específica, considerando-se: Bebês (crianças com idade entre 0 e 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (com idade entre 1 ano e 7 meses e 3 anos) e Crianças pequenas (4 anos e 5 anos e 11 meses). Existem divergências entre alguns estudiosos sobre essa divisão das faixas etárias estabelecida a partir da BNCC porque não há uma justificativa pautada em conhecimentos científicos para justificar esta divisão. É importante evidenciar que, quando optamos pela expressão “bebês” neste trabalho nosso objetivo é categorizar especificamente as crianças com idade entre 0 e 1 ano e 6 meses, o que evidencia a necessidade de um trabalho pedagógico muito específico para com essas crianças. Desta forma,

nesta pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto prático (no que se refere ao produto educacional), nos atemos às especificidades do currículo para os bebês.

Embora o Documento Curricular para a Educação Infantil da SME de Goiânia se oriente pela BNCC e pelo Documento Curricular para Goiás, é possível observar que o documento acrescenta categorias, amplia conceitos e mais detalhes sobre o que se pretende alcançar em cada Campo de Experiências.

No próximo item apresentamos os Campos de Experiências no currículo da Educação Infantil explícitos na BNCC e como são apresentados no Documento Curricular da Educação Infantil (GOIÂNIA, 2020a).

2.2 Campos de experiências na Educação Infantil

No que se refere à definição de Campos de Experiências o Documento Curricular do para a Educação Infantil município de Goiânia utiliza a concepção apresentada no documento - Campos de Experiências na Escola da Infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileira -, publicado em 2015 por pesquisadores da Educação Infantil que estavam à frente, engajados na construção de um currículo para as crianças junto ao Governo Federal Brasileiro. Assim sendo, Campos de Experiências, de acordo com essa obra define-se como: “[...] um conjunto de objetos, situações, imagens e linguagens, referidos aos sistemas simbólicos de nossa cultura, capazes de evocar, estimular, acompanhar aprendizagens progressivamente mais seguras” (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 54)

Ao pensar em um currículo para as crianças da Educação Infantil brasileira, buscou-se no modelo italiano o reconhecimento que se tem pela qualidade da Educação Infantil ofertada naquele país, de acordo com os pesquisadores e idealizadores do currículo da EI na BNCC. Desde as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) temos definido o conceito de currículo como um:

Conjunto de práticas que buscam articular as **experiências** e os **saberes das crianças** com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12 - grifo do documento).

A partir dessa definição de currículo, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) toma os Campos de Experiência como forma de organização do currículo proposto e, a partir deles, são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com o documento

normativo do MEC, temos os seguintes campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Quando nos foi apresentado o currículo para a Educação Infantil estruturado por Campos de Experiências, junto com ele chegaram muitas indagações e dúvidas, dando a impressão de que não sabíamos mais planejar e que deveríamos começar tudo de novo. Para compreender essa nova perspectiva foram realizados alguns momentos para estudo e discussões com o coletivo das instituições educativas para que se pudesse reconstruir a proposta curricular que hoje temos vigente na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Diante disso, percebemos a necessidade dos professores que atuavam na SME se apropriarem da leitura desse material para buscarem aprofundar mais sobre o assunto. Ter domínio desses conhecimentos nos permite pensar além do que está escrito e imposto. E, para atuar em consonância com o que está previsto nos documentos, é fundamental realizar uma leitura crítica desses documentos legais.

O currículo proposto em Campos de Experiências surge como uma grande solução para a Educação Infantil. Contudo, após a leitura do material legal, nos questionamos: “Por que um currículo neste formato? ; “A quais interesses sociais que ele atende?” ; “O que e quem está por trás de toda essa proposta curricular da Educação Infantil para o Brasil?”

Partindo desses questionamentos, vários pesquisadores puseram-se a discutir sobre a temática. Desse modo, as críticas com relação ao currículo estabelecido pela BNCC se em aportes teóricos ora baseados no Positivismo de Comte, ora fundamentados na pedagogia Histórico-Crítica idealizada por Demerval Saviani. De acordo com Delmondes e Silva (2018, p. 90) o currículo proposto pela BNCC traz muito do positivismo embutido em suas “[...] prescrições, normatizações, objetivos, entre outros, continuam a registrar os sentidos curriculares” Ou seja, segundo estas pesquisadoras o currículo proposto pela BNCC não permite a construção do currículo como uma invenção cotidiana, ou seja:

Ao acreditar em um currículo como invenção cotidiana, distancia-se do pensamento comtiano embutido na BNCC. O positivismo, que encontrou na educação brasileira a sua porta de entrada, está presente no discurso dessa política pública para a educação, quando se afirma, por exemplo, que a educação é a solução para os problemas nacionais, bem como quando se propõe a reforma tanto da sociedade quanto da educação. O conceito de reforma tem ligação com o pensamento comtiano, uma vez que reformar significa reorganizar a sociedade e a educação, predizendo que o que já existe não está bom, em um autoritarismo educacional que desconsidera a experiência vivida cotidianamente (DELMONDES; SILVA, 2018, p.72).

De acordo com Pasqualini e Martins (2020), cujas pesquisas se fundam na pedagogia Histórico-Crítica de Saviani e na teoria Sócio Histórica de Vygotsky, não há como olhar para o currículo de forma neutra. Essas autoras desenvolveram um estudo sobre o currículo para a Educação Infantil sob a perspectiva da BNCC e de outro documento lançado em 2018 intitulado - Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil -, o qual foi criado de modo a “servir de referência para os professores e demais profissionais que atuam na Educação Infantil construírem o currículo de sua unidade [...]” (BRASIL, 2018, p. 4).

Pasqualini e Martins (2020) apontam aspectos que consideram favoráveis, ou seja, as pesquisadoras afirmam que alguns conceitos e ideias apresentados nos documentos têm relevância para a Educação Infantil, mas que outros aspectos como, por exemplo, quem estava por trás da construção desse documento é que nos faz perceber que o mesmo visa, antes de tudo, atender interesses de empresários de editoras.

Para além dessas questões, as pesquisadoras enfatizam que a BNCC não traz o direito da criança ao conhecimento de mundo, o que tira do professor a função de mediador do conhecimento, e que por mais que o documento tente mostrar o distanciamento da base com um currículo voltado a conteúdos, ao analisar cada Campo de Experiência é possível encontrar diversos conteúdos a serem trabalhados com as crianças na Educação Infantil.

Nosso ponto de partida é justamente o entendimento de que o conteúdo é um aspecto indelével da experiência humana no mundo. Essa tese é corroborada em nossa análise da BNCC e do documento complementar quando nos debruçamos sobre apresentação dos campos de experiência: a despeito do esforço de afastamento, por parte dos proponentes, da referência a conteúdos escolares, o que se constata é que as experiências infantis preconizadas na política têm conteúdo! Esse é, em nossa avaliação, um importante nexos para a elaboração de currículos de orientação histórico-crítica que não deixem de atender as normativas da Base (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p.438).

O Currículo proposto pela SME de Goiânia toma como embasamento teórico a Teoria Histórico-Cultural, como é possível perceber em toda a leitura do documento. Portanto, a perspectiva apresentada estabelece ampliações dos conceitos propostos na BNCC e se posiciona teoricamente em uma base epistemológica. De acordo com o documento intitulado - Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Esporte De Goiânia - de dezembro de 2020:

Embasadas na Teoria Histórico-Cultural, as concepções aqui apresentadas se articulam aos fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), ou seja, ao compromisso com a formação e o desenvolvimento humano e com a educação integral, princípios orientadores do processo educativo. Tanto a Teoria Histórico-Cultural como a BNCC compreendem os sujeitos como partícipes do processo educacional na interação com o meio e as culturas do seu tempo histórico (GOIÂNIA, 2020b, p. 6).

Ao tratar do currículo organizado por Campos de Experiências, o Documento Curricular para a Educação Infantil da SME/GO traz a definição de experiências, o qual, de acordo com Toassa (2019):

[...] as vivências acumuladas pelo sujeito, é o acúmulo qualitativo, único e indivisível. A experiência [...] no sentido de acúmulo, de passagem qualitativa é tanto potência como ato; realidade objetiva do meu ser, independente do encontro imediato com o meio. Minha experiência profissional, por exemplo, constitui-se enquanto ser social; é um fato concreto e inalienável da minha existência como indivíduo social (TOASSA, 2019, p. 113).

A partir dessas definições podemos considerar que o Documento Curricular da Educação Infantil do Município de Goiânia apresenta um avanço com relação à BNCC, haja vista que apresenta um significado para o conceito de - experiências. No documento normativo do Governo Federal, consta que:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências (BRASIL, 2017, p. 40).

A BNCC da Educação Infantil pauta-se no Artigo 9º das DCNEI e traz as interações e as brincadeiras definidas como:

[...] as **experiências** das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 37 - grifos do documento).

Diante dessas lacunas apresentadas pelo documento, reiteramos as constatações de Pasqualini e Martins (2020) ao evidenciarem que o documento normativo (BNCC) não concebe a totalidade que a Educação Infantil deve significar para as crianças e toda a comunidade escolar nela inseridas.

Buscamos em nosso estudo trazer algumas considerações que possam acrescentar ao trabalho pedagógico com os bebês e fortalecer o ideal de que tomar as crianças como sujeitos protagonistas nos processos de ensino e aprendizagem nos espaços educativos vai muito além de simplesmente pautar-se em um currículo que nos chega imposto e idealizado de outro país.

2.3 Campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil nos documentos curriculares

Conforme evidenciamos anteriormente, a BNCC apresenta objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os bebês como sugestão do currículo e abre espaço para que os estados e municípios criem seus próprios currículos a partir dela. O modo como o currículo é elaborado na BNCC é motivo de muitas críticas, conforme apontam Barbosa, Silveira e Soares (2019). Para esses autores, o modo como se apresenta o currículo na BNCC reforça a ideia “conjunto de práticas” ou, ainda, como rol de atividades sequenciais pelas quais se procederá à avaliação dos níveis de desenvolvimento infantil (BARBOSA, SILVEIRA e SOARES, 2019, p.86)

De acordo com esses autores, pensar na prática pedagógica com os bebês da forma como se apresentam os campos de experiências com seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pode nos levar a planejar a ação pedagógica de forma fragmentada. Segundo Paulo Fochi, um dos pesquisadores que estiveram à frente da construção da base para a Educação Infantil, é importante ler e compreender com profundidade o currículo que é proposto pela BNCC.

Em aula aberta⁷ sobre a BNCC da Educação Infantil, Fochi (2020) deixa claro que não se trata de lista de objetivos, nem de expectativas, que a BNCC da Educação Infantil como foi constituída, ela traz os mesmos princípios que foram enunciados na LDBEN e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Portanto, trazer para a prática educativa cotidiana requer dos educadores um conhecimento mais aprofundado sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para construir o currículo condizente com as suas especificidades. Enfatizamos que, embora seja importante considerar os bebês como protagonistas do currículo da Educação Infantil, entendemos que a proposta apresentada na BNCC pode tornar-se limitante para as práticas pedagógicas com as crianças. Isto porque as práticas educativas realizadas durante a Educação

⁷ Aula aberta sobre Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil Pedagogia - Unisinos Prof. Paulo Fochi - Unisinos Prof. Clarice Traversini - UFRGS - (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8&t=6610s>)

Infantil acontecem de forma articulada e por isso não é possível compreender as aprendizagens dos bebês da forma compartimentada como se apresentam os objetivos neste documento oficial.

Dentre os vários Campos de Experiências, as ações e práticas pedagógicas se entrelaçam, e assim deve acontecer no cotidiano dos Centros de Educação Infantil. De acordo com a Equipe de Currículo Ampliada da SME, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram elaborados de acordo com os documentos mandatórios do MEC (BNCC - 2017) e o Documento Curricular do Estado de Goiás (2018). Contudo, o currículo para o município de Goiânia, se construiu de forma ampliada, incluindo novos objetivos atendendo a necessidade local desse município.

Assim sendo, os quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no - Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia -, apresentam-se da seguinte forma:

A primeira (coluna) apresenta **categorias** que aproximam os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento com os conhecimentos centrais de cada Campo de Experiências. A segunda, terceira e quarta coluna se referem aos objetivos específicos dos grupos de faixa etária, respectivamente, conforme já mencionadas: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). [...] esses objetivos estão descritos nas colunas, antecedidos por um código alfanumérico, cuja composição está relacionada à sua origem (GOIÂNIA, 2020a, p.38 – grifos do documento)

No que se referem a essas categorias mencionadas na citação acima, é importante, perceber que o Documento Curricular para a Educação Infantil da SME de Goiânia amplia e qualifica o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com as crianças. Assim, podemos vislumbrar as categorias que aproximam os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento com os conhecimentos centrais em cada Campo de Experiência de acordo com o documento. Esse documento incorpora a este novo currículo os conceitos que já haviam sido elencados na proposta político-pedagógica - Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014).

No Campo de Experiências: “O Eu, o Outro e o Nós” o “Educar e Cuidar” são a base para que se possa constituir na criança a identidade, alteridade, diversidade e autonomia. O “Educar e o Cuidar” precedem estas demais categorias; e, desta forma, “O quadro de objetivos do Campo de Experiências em questão está agrupado pelas seguintes categorias: Educar e Cuidar: Autonomia; Educar e Cuidar: Identidade, Alteridade e Diversidade” (GOIÂNIA, 2020a, p.53)

O próximo Campo de Experiências, de acordo com o documento, é denominado: “Corpo, gestos e movimentos” os objetivos estão agrupados pelas seguintes categorias: • Cultura Corporal; Sexualidade na Infância; Saúde e autocuidado (GOIÂNIA, 2020a, p.72)

Em seguida, se apresentam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao Campo de Experiências “Traços, Sons, Cores e Formas”. As categorias referentes a este Campo de Experiências são: Cultura e suas manifestações; Estética, criatividade e autoria; Linguagens da arte (GOIÂNIA, 2020a, p.96)

Para o Campo de Experiências “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” o documento traz como categorias para cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Língua Materna: Culturas Orais; Língua Materna: Culturas do Escrito; Língua Materna: Literatura (GOIÂNIA, 2020a, p.127)

E, por fim, ao tratar das categorias para o Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” é importante considerar que o mundo físico e o mundo sociocultural coexistem de forma inter-relacionada.

Nesse sentido, os conhecimentos e os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento a serem considerados pelo(a) professor(a) acerca dos espaços, tempos e do pensamento matemático não devem ser compreendidos de maneira isolada, mas inter-relacionados e articulados ao mundo físico e sociocultural. Por isso, no quadro [...] os Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento relacionados ao Campo de Experiências Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, estão agrupados nas categorias: • Mundo Físico e Sociocultural: Espaços; • Mundo Físico e Sociocultural: Tempos; • Mundo Físico e Sociocultural: Pensamento Matemático (GOIÂNIA, 2020a, p. 158).

Não é nossa intenção transcrever aqui o documento curricular, contudo queremos reafirmar a necessidade de o professor, ao planejar suas ações e organizar seu trabalho pedagógico, ter conhecimento das categorias aqui apresentadas, pois em todos os Campos de Experiências essas categorias são apresentadas e explicadas à luz da teoria Sócio Histórico e aprofundam conhecimentos importantes para a prática pedagógica.

2.4. O espaço educativo para os bebês e a construção do currículo no cotidiano do CMEI

No dia a dia, em nossa prática com as crianças, lidamos com a organização do trabalho pedagógico que acontece nos espaços e no tempo do cotidiano das unidades educacionais. Geralmente, esses espaços são compostos por: sala referência de atendimento da turma, banheiro com trocador e lavatório dentro da sala para as crianças, refeitório onde as crianças se

alimentam, pátio com vários brinquedos a disposição das crianças, parquinhos ao ar livre, demais salas de referências das outras turmas, a cozinha, a administração, a coordenação, depósito de materiais e lavanderia, etc.

Cada instituição tem sua realidade e sua forma de ser e se organizar. Uma são melhores estruturalmente e mais organizadas, outras mais simples e até mesmo suscetíveis em termos estruturais, e cada uma a seu modo procura atender às crianças. De acordo com pesquisas sobre espaços da Educação Infantil no Brasil, especialmente os que são voltados ao atendimento dos bebês, muitas instituições funcionam em condições precárias onde

[...] 57,6% contam com parque infantil, existem áreas verdes em 29,6% das creches. As pessoas com deficiência encontram muitos estabelecimentos sem medidas que garantam acessibilidade. Apenas 26,1% das creches e 25,1% das pré-escolas têm dependências e vias adequadas para esses estudantes ou para os com mobilidade reduzida. Segundo o MEC, 32,1% do total das escolas infantis têm banheiro adaptado. Tanto o ensino fundamental quanto as escolas infantis são mantidas, em 64% e 71,5% dos casos, respectivamente, pela rede municipal, onde também são registrados os maiores problemas. Quando comparados, estabelecimentos federais, estaduais, municipais e privados, as escolas federais apresentam melhor infraestrutura em relação às bibliotecas ou salas de leitura, berçário, banheiro, parque, pátio e outros itens, de acordo com o censo [...] (MARTINS, 2018, *online*).

Segundo Horn (2017), ao propor uma reflexão sobre os espaços na Educação Infantil, é importante saber discernir de que tipo de espaço estamos nos referindo. A autora estabelece diferenças entre os termos “espaço” e “ambiente”, pois para além da organização do “espaço” com seus vários elementos materiais como móveis, brinquedos, decoração, etc., é fundamental construir dentro deste espaço físico relações sociais caracterizando assim um “ambiente” em que acontecem as interações e assim se constroem relações sociais entre as crianças e seus pares. Desta forma, a autora afirma que:

O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos como móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e as relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças (HORN, 2017, p. 18).

Em nossa prática pedagógica com os bebês na Educação Infantil as várias ações de cuidar e educar acontecem em períodos de tempos nos diversos espaços da instituição. É um processo muito dinâmico. Essa organização do trabalho pedagógico é compreendida, na Educação Infantil, como rotina. De acordo com Barbosa (2000):

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. [...] a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano (BARBOSA, 2000, p. 35 e 37).

De fato nossa prática pedagógica, no cotidiano das crianças, deve ser pensada e planejada de modo que as crianças estejam nos diversos espaços participando de ações e atividades que as permitam crescer, aprender e se desenvolver, sempre respeitando suas especificidades e a subjetividade de cada criança.

Podemos inferir que nos diversos espaços em que os bebês estejam inseridos deve-se promover atividades em que eles possam aprender e constituir-se humanos. De acordo com Leontiev, (1978, p.239 apud SINGULANI, 2017):

No espaço escolar, a criança amplia seus contatos sociais, pois passa a se relacionar com pessoas que não fazem parte do seu convívio familiar. Da mesma forma, pode conhecer novos objetos culturais e realizar novas experiências. Por isso, a Escola de Educação Infantil é um ambiente social permeado por relações entre as pessoas – crianças e adultos – e entre elas e a cultura que foi criada ao longo da história. Dessa forma, a escola é um espaço de humanização das crianças, visto que as características humanas não são dadas biologicamente, mas adquiridas no convívio com as pessoas e as culturas, ou seja, por meio das relações. Por isso a criança é um candidato à humanização, “mas não pode alcançar a humanização no isolamento, deve aprender a ser um ser humano na relação com os humanos” (LEONTIEV, 1978,p. 239 apud SINGULANI, 2017, p. 129)

Assim sendo, o espaço que organizamos para a nossa prática pedagógica deve ser para além do espaço físico, um ambiente acolhedor, em que a criança possa sentir-se amparada de modo afetivo, integrada, protegida, apoiada, sobretudo, protagonista do processo educativo no sentido de poder vivenciar diversas experiências que promovam sua aprendizagem e desenvolvimento.

Dentro desse contexto, o professor deve prever em seu planejamento a organização dos materiais, tempos e espaços que irão favorecer as ações necessárias à construção do currículo e no avanço significativo das crianças. Dito isso, no próximo capítulo apresentamos reflexões sobre a materialização do currículo para os bebês nos espaços educacionais a partir de sua história. Para isso, destacamos a ficha diagnóstica como base para a construção do currículo.

CAPÍTULO 3 - A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE SUA HISTÓRIA: A FICHA DIAGNÓSTICA COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Neste capítulo evidenciamos perspectivas para a materialização do currículo para os bebês em uma instituição da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Desta forma, apresentamos alguns dos instrumentos que a instituição estabeleceu como forma de garantir que a criança possa ser protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, tendo como base a concepção de que os sujeitos estão inseridos em um campo sócio histórico, e que, nesse sentido, carecem de ter suas vivências respeitadas e exploradas o ambiente educativo.

A criança como protagonista do processo educativo requer que tenhamos uma escuta sensível e atenta sobre suas especificidades e subjetividades. Diante dessa demanda, para que nos sejam apresentadas informações que nos falam sobre sua história, cultura e demais aspectos sociais e humanos, no ato de sua matrícula no centro municipal de Educação Infantil a família preenche a - Ficha Diagnóstica da Criança/Turma - 0 A 3 Anos”. Trata-se de um instrumento utilizado pela RME (Rede Municipal de Educação) da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia para a coleta de dados de identificação e informações da criança no momento da matrícula. A partir dela, o(s) professor(es) da turma de crianças têm a possibilidade de conhecer sobre a história, condição social e cultural de cada criança no contexto familiar com a participação da família, que responde junto ao professor, os diversos itens constantes da Ficha.

O Ofício Circular nº 002 – 17/01/2018 da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes (DIRPED) orienta sobre as fichas da Educação Infantil. Assim sendo, de acordo com este ofício, a ficha diagnóstica compõe uma segunda parte da Ficha de Identificação da criança preenchida no ato da matrícula no CMEI ou no CEI (instituições que atendem a Educação Infantil no município de Goiânia). De acordo com o ofício mencionado, o documento - Ficha de Identificação da Criança - foi reelaborado. Esta ficha deve ser respondida pela família em todo início do ano letivo de forma a dar conhecimento ao professor e à instituição sobre as mudanças consideráveis que acontecem com as crianças.

Dada à importância da participação da família no processo educativo das crianças desde o início na Educação Infantil, este documento apresenta-se como um meio de o professor conhecer a história e condição social e cultural da criança para construir o currículo e assim planejar ações que considerem a subjetividade de cada sujeito.

Quando iniciei a docência com os bebês, ainda não tínhamos em nossa prática, a elaboração desses dados por meio desta ficha como temos na atualidade. Intuitivamente, criei

uma espécie de ficha diagnóstica naquele período para poder construir um projeto de trabalho pedagógico com os bebês, partindo, por exemplo, da história do nome da criança, para que a família pudesse relatar quem escolheu o nome da criança, se homenageia algum familiar, etc., como foi o dia do seu nascimento, bem como conhecer a realidade em que a criança vivia com a família, quem eram as pessoas que compunham sua família, sobre o tipo de moradia em que as crianças viviam, se tinham animais domésticos, se liam histórias para as crianças, etc. O que me moveu a fazer este tipo de ação foi justamente por compreender que os bebês dependem do adulto para que tenham voz e vez e a partir de algumas leituras que comecei a fazer sobre a educação dos bebês em um espaço coletivo. Desta forma, compreendi que no trabalho com as crianças, principalmente os bebês, a participação e inserção da família no processo é primordial.

Acerca desse processo, podemos encontrar esse aspecto no documento - DC-EI (GOIÂNIA, 2020a):

A parceria com a família e os vínculos afetivos, na ação compartilhada de educar e cuidar das crianças, são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de confiança entre as crianças, famílias e profissionais. Dessa forma, a chegada da criança na Educação Infantil demanda acolher, junto a ela, sua família, sua história e sua cultura. Portanto, é preciso criar momentos em que as famílias estejam presentes na instituição educacional para contribuírem com esse processo de educar e cuidar das crianças. Tais momentos podem ocorrer, por exemplo, no ato da matrícula ou de sua renovação, com informações que permitem um diagnóstico sobre as crianças e suas famílias, o qual contribuirá para a elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, bem como na socialização das avaliações dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, no acompanhamento de atividades do projeto de trabalho, no envolvimento de uma brincadeira, na confecção de um brinquedo, na contação de história, na execução de uma receita culinária, dentre outros. Esta participação possibilita a valorização dos saberes das famílias e o envolvimento dela de forma significativa no processo educativo (GOIÂNIA, 2020a, p. 47).

Após a chegada da Ficha Diagnóstica nos CMEI(s) e CEI(s) da RME de Goiânia, todos(as) professores(as) precisaram planejar durante o ano letivo ações que consideravam as informações constantes da Ficha diagnóstica. Partindo desse pressuposto, pensamos em trazer esse instrumento utilizado em nossa prática para criar este produto educacional referente a este estudo.

A partir da análise dos dados informados na ficha Diagnóstica podemos então construir o currículo de acordo com o que é proposto no Documento Curricular da Educação Infantil do município de Goiânia e garantir desta forma a participação efetiva da família em todo o processo educativo da unidade educacional.

Na prática, muitas vezes, a professora regente demonstra dificuldade em articular em seu planejamento às informações contidas na Ficha Diagnóstica, mediante aos demais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos quais temos de elaborar nosso planejamento para materializar o currículo proposto. Contudo, partir desses dados sobre as crianças, especialmente os bebês, é possível e necessário desenvolver todo o processo de aprendizagem.

Ao apresentar nesta dissertação este instrumento de escuta sobre a vida das crianças, pretendemos aqui valorizar uma prática pedagógica e um espaço educativo que possa propor ações que viabilizem alcançar os diversos objetivos de aprendizagem apresentados e desenvolvidos a partir da Ficha Diagnóstica e no Documento Curricular para a Educação Infantil no Município de Goiânia. É preciso ainda reafirmar que o objetivo do produto educacional elaborado a partir desta ficha diagnóstica, não servir como uma receita pronta e acabada, mas como uma sugestão de trabalho pedagógico que pode ser ampliado, reconstruído e melhorado.

3.1 Ficha diagnóstica da criança turma - 0 a 3 anos: estrutura do documento

O documento - Ficha Diagnóstica da Criança/Turma - 0 a 3 anos - atualmente é composto de três partes. Um modelo é para a família responder; um segundo apresenta os mesmos dados para os professores, esta parte é acrescida de objetivos que podem ser atingidos com o planejamento de ações que irão compor a prática pedagógica nos CMEI e CEI do município de Goiânia. Os objetivos descritos para os profissionais da instituição na Ficha Diagnóstica dizem respeito aos objetivos que podem ser considerados para o planejamento das ações pedagógicas mediante à coleta dos dados obtidos a partir do preenchimento da ficha pela família. A finalidade principal da ficha diz respeito a recolher dados sobre a criança referentes aos seus hábitos, brincadeiras, preferências, particularidades e informações sobre a sua saúde.

A seguir apresentamos as três partes da ficha com suas respectivas características:

1- Identificação da criança: nesta parte a família preenche dados referentes à (1.1) data de preenchimento do documento; (1.2) o nome da Unidade Educacional; (1.3) o responsável pelo preenchimento da ficha; (1.4) ao nome da criança; (1.5) data de nascimento; (1.6) país de origem da criança; (1.7) cor/raça da criança; (1.8) com quem a criança convive diariamente em casa .

Os objetivos relacionados a esses dados são: Levantar dados para compor o Projeto Político Pedagógico (PPP); Conhecer o contexto geral das crianças do agrupamento e da UE (Unidade Educacional); Planejar atividades educativas e pedagógicas a partir da realidade das

crianças; Realizar os devidos encaminhamentos considerando a realidade das crianças.

Na prática, esses dados constantes neste primeiro item da ficha da criança podem ser utilizados pelo professor no seu planejamento para ampliar, complexificar e diversificar os conhecimentos acerca da sua própria identidade e mobilizar a família a trazer mais informações sobre a vida das crianças desde a gestação até seu nascimento. As famílias dos bebês, pelo menos nos trabalhos que desenvolvi na minha prática, geralmente demonstram alegria e interesse em participar deste tipo de proposta e as crianças aprendem a se conhecer e conhecer seus pares nas diversas experiências e vivências.

Ainda sobre o referido documento, do item (1.10) até o item (1.26) são obtidas informações sobre as características da criança referentes à sua saúde, se tem ou já sofreu alguma doença, se houve sequelas, emoções como medo, comportamentos atípicos, hábitos como horários de dormir e acordar, hábitos de higiene, se usa fralda ou não, se já se alimentam usando talheres/copo/mamadeira, se já lavam as mãos, tomam banho ou escovam dentes com ajuda de alguém ou sozinhos, se a criança tem algum hábito para conforto emocional/ objeto de apego, habilidades corporais, locomoção, sua expressividade quanto à fala.

Os objetivos esperados para estes itens são:

Conhecer e atender a particularidades das crianças; Dialogar quando necessário com outros profissionais que acompanham as crianças; Planejar ações educativas e pedagógicas a partir das particularidades das crianças; Realizar os devidos encaminhamentos considerando as especificidades das crianças; Perceber a possível relação entre as manifestações das crianças e o tempo de sono para atender melhor suas necessidades; Dialogar com as famílias, se necessário, quanto à mudança de hábitos quanto ao sono; Favorecer o processo de inserção e transição da casa para a UE ou entre agrupamentos.

No que se refere a esses itens, orienta-se respeitar as necessidades das crianças ao dialogar com as famílias sobre o processo de retirada desse hábito (uso de chupeta, objeto de apego, etc); Conhecer, considerar e acolher as especificidades das crianças nas ações educativas e pedagógicas; Estabelecer diálogo contínuo com a família, respeitando as necessidades das crianças, para que não haja ações divergentes entre profissionais-família; Planejar ações educativas e pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento da autonomia das crianças; Conhecer, considerar e acolher as especificidades das crianças nas ações educativas e pedagógicas; Conhecer, considerar, acolher e mediar o que as crianças têm demonstrado; Compreender, considerar, acolher e mediar ações e reações das crianças ocasionadas pelo medo.

2- Informações sobre o repertório cultural da criança: Nos itens 2.1, 2.2 e 2.3 a família

relata sobre o brincar. Questiona-se nestes itens quais as brincadeiras preferidas. Que tipos de brinquedos a criança mais utiliza e com quem a criança prefere brincar. Assim, os objetivos a serem atingidos nos três itens são de acordo com o documento são: (2.1) Conhecer as preferências das crianças para contemplar seus interesses nas ações educativas e pedagógicas. Proporcionar outras brincadeiras que possibilitem a ampliação do repertório das crianças. (2.2) Contemplar os interesses das crianças nas ações educativas e pedagógicas; Propor a utilização de brinquedos/materiais diferentes dos apresentados pelas famílias, ampliando o repertório das crianças. E, por fim, (2.3) Compreender como as crianças interagem com outras crianças e adultos na instituição (se na convivência se mostram retraídas, tímidas e/ou se fazem amizades com facilidade).

No que se refere ao item 2.4, a família responde sobre os assuntos pelos quais a criança demonstra mais interesse durante as brincadeiras, dentre eles, temos elencados: Situações vistas na TV e/ou internet; Luto na família; Brincadeiras de faz-de-conta; Situações vividas em casa; Situações vividas na instituição; dentre outros. Assim sendo, os objetivos estabelecidos para este item são: Considerar nas ações educativas e pedagógicas os assuntos mais presentes nas conversas e brincadeiras das crianças; Ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças sobre os assuntos. Com relação aos bebês temos percebido que este item é mais difícil para os pais responderem pelo fato de que as crianças ainda não fazem uso da linguagem oral. Mas é importante lembrar que esta ficha foi constituída para as crianças com idade entre 0 e 3 anos.

Os itens seguintes (2.5), (2.6), dizem respeito aos tipos de músicas e danças apreciadas pelas crianças. Dentre os gêneros musicais citados no item (2.5) constam as seguintes opções: Axé; Blues; Clássica; Country; Eletrônica, Forró, Funk, Hip Hop; Infantil; Jazz; MPB; Pagode; Pop; Rap; Reggae; Religiosa; Rock; Samba; Sertanejo; Outro. O objetivo para este item é: Planejar ações educativas e pedagógicas com gêneros musicais que as crianças não conhecem, ampliando seu repertório.

E, por conseguinte, no item (2.6) pergunta se à família sobre quais danças a criança conhece, já viu ou dançou. Assim são enunciadas diversos tipos de danças como: Axé, Baião; Ballet; Bolero; Ciranda/dança de roda; Catira; Carimbó; Dança de rua; Forró; Frevo; Funk; Hip Hop; Maracatu; Pagode; Quadrilha; Samba; Sapateado; Outra(s). Este item tem como objetivo: Planejar ações educativas e pedagógicas com danças que as crianças não conhecem, ampliando seu repertório. Com relação aos bebês esses itens podem ser muito profícuos para as suas aprendizagens, compreender ainda para diferenciar ritmos musicais ou mesmo dançar como no caso do item (2.6); contudo, apresentar às crianças diversas vivências culturais favorece a

ampliação do repertório musical e também a apropriação de ritmos e movimentos diversos das danças aqui citadas.

No item (2.7) a instituição pode ter conhecimento sobre os locais frequentados pela criança com sua família. Assim, são enunciados como opções de locais prováveis a serem frequentados: Praças, clubes, cinema, teatro, feiras, shopping, circo, biblioteca, museu, quadra de esportes, exposições/apresentações artísticas, parque ou espaço com natureza, entre outros. Os objetivos para este item são: Possibilitar o acesso a locais diferentes daqueles proporcionados pela família; Planejar ações nesses locais e/ou em outros com ou sem a participação das famílias; Ampliar o repertório das crianças no que se refere à função social desses espaços.

No caso dos bebês, o que acontece geralmente nas instituições com relação a este item, é que muitas vezes não é viável, nem possível visitar locais diferentes da instituição, justamente pelo fato de os bebês não terem condições de caminhar sozinhos, necessitarem de mais cuidados, mais atenção, e assim o número de profissionais que atendem as crianças geralmente não é suficiente. Entretanto, entendemos que, neste caso, a visitação a locais fora da instituição com os bebês deve ser feita com o acompanhamento da família para que todos possam apreciar e aproveitar o passeio com mais tranquilidade e assim a família participa e apoia a instituição.

Quanto ao item (2.8) da Ficha Diagnóstica vislumbramos informações referentes a materiais, objetos ou serviços que a criança tem acesso em sua casa tais como: brinquedos, celular ou tablet com acesso a internet, jogos infantis, livros literários, livros ou revistas diversos, materiais de artes - canetinhas, lápis de cor, giz de cera ou tintas, etc. materiais naturais como pedras, gravetos, folhas, terra, areia, etc. materiais recicláveis como embalagens/caixas de produtos, rolos de papelão, etc. televisão com canais abertos, televisão com canais a cabo, videogame, utensílios domésticos como peneiras, pote, etc e outros. Neste item objetiva-se: Identificar quais materiais, objetos e serviços as crianças têm acesso em casa. Planejar ações educativas e pedagógicas que ofertem elementos diferentes daqueles proporcionados pelas famílias.

Nos itens (2.9 e 2.9.1), a família pode relatar com qual frequência e por quanto tempo a criança se encontra no seu cotidiano, em contato com aparelhos eletrônicos como TV, celular, vídeo-game, tablet, computador, etc. Nesta parte do documento são enumerados períodos de tempos em que a criança possa estar em contato com este tipo de aparelho. Dentre eles: Todos os dias, até uma hora por dia; Todos os dias mais de uma hora por dia; Alguns dias da semana mais de uma hora; Alguns dias da semana até uma hora por dia; Só no fim de semana até uma hora por dia; Só no fim de semana mais de uma hora por dia; A criança não tem contato com

aparelhos eletrônico; Outro. Desta forma, objetiva-se nesta parte da ficha: Identificar a frequência e o tempo que as crianças têm contato com aparelhos eletrônicos, em consequência, o tempo que ficam junto às famílias e/ou envolvidas com outras atividades; Considerar a frequência e o tempo que as crianças têm contato com aparelhos eletrônicos em casa ao planejar as ações educativas e pedagógicas envolvendo esses aparelhos, respeitando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) quanto ao tempo de uso de telas pelas crianças: as crianças menores de 2 anos não devem ser expostas e as de 2 a 5 anos devem ser expostas até uma hora por dia.

De acordo com Hai (2018)

[...] é preciso que na escola tenhamos clareza das experiências prévias das crianças e saibamos integrar esse aparato com o objetivo claro de levá-las a dominar esse universo realmente, e não serem dominadas por ele. Fazemos isso quando abrimos o caminho para a percepção de que a tecnologia é uma ferramenta a mais para nosso processo de aprendizagem e para a nossa vida cotidiana (HAI, 2018, p. 88).

Mediante a realidade e do modo como a grande maioria das famílias se utilizam dos celulares, por exemplo, para distrair as crianças, ou mesmo em nossa prática pedagógica com os bebês em que mantemos a TV ligada com os mesmos filmes, vídeos e apresentações no decorrer do ano letivo, é imperioso que possamos como, nos sugere Hai (2018) utilizar das tecnologias para que as crianças aprendam e tenham domínio sobre este universo e não o contrário em que as crianças sejam dominadas por ele. E que a TV e os vídeos não sejam apenas para acalmar as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Passando para o item (2.10), podemos perceber que este complementa o item anterior ao perguntar sobre o que a criança costuma acessar nos aparelhos eletrônicos (TV, celular, vídeo-game, tablet, computador, etc.). São enumerados, então, os seguintes tipos de programas midiáticos: Desenho Animado; Filme; Jogo; Novela; Programa de Auditório; Série; Vídeos no Instagram/Facebook; Vídeos no TikTok; Vídeos no YouTube; Outro. Este item contempla os seguintes objetivos: Ampliar o repertório das crianças; Perceber a possível relação entre as manifestações das crianças e o que elas acessam nos aparelhos eletrônicos.

3- Informações sobre a família: Nesta parte as famílias informam sobre sua renda familiar (3.1), se recebem algum benefício social (3.2); Sobre a religião dos pais ou responsáveis; (3.4) qual o tipo de moradia; (3.5) características da residência; (3.6) quantas pessoas vivem na residência; (3.7) meio de locomoção utilizados pela família; (3.8) Dificuldades enfrentadas pela família atualmente, (3.9) ações que a família realiza com a criança. Para estes itens são elencados os seguintes objetivos:

Levantar dados para compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no que se refere à Contextualização e Caracterização da UE.

- Conhecer o contexto geral das famílias das crianças do agrupamento e da UE.
- Planejar ações educativas e pedagógicas a partir do contexto familiar das crianças.
- Realizar os devidos encaminhamentos considerando as especificidades do contexto familiar das crianças.
- Compreender, considerar e acolher as particularidades das crianças e suas famílias.
- Conhecer as possibilidades de participação nas culturas orais proporcionadas pelas famílias, por meio da contação de histórias, de causos, do canto e diálogo com as crianças.
- Conhecer as possibilidades de participação nas culturas do escrito proporcionadas pelas famílias, por meio da leitura de histórias.
- Ampliar o repertório das crianças.
- Orientar as famílias quanto às ações que elas podem realizar para favorecer os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Nos itens 3.10 e 3.11 as famílias são convidadas a relatarem em forma de texto o que mais gostariam que a Unidade Educacional soubesse sobre a criança, que consideram relevante a instituição saber e, por fim, relatarem quais as expectativas da família em relação à Unidade Educacional.

Assim sendo, os objetivos propostos para estes dois últimos campos dizem respeito a: Planejar ações educativas e pedagógicas que considerem as especificidades das crianças. Conhecer, considerar e acolher as expectativas dos pais e/ou responsáveis em relação ao espaço educacional, bem como sua compreensão sobre a Educação Infantil. Orientar as famílias quanto à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, esclarecendo o papel da família e da UE.

Feita essa coleta de dados, o professor parte para o planejamento das ações pedagógicas a partir das especificidades das crianças apresentadas por seus familiares. Sendo assim, evidenciamos que o produto educacional elaborado para esta pesquisa parte da análise dos dados da ficha diagnóstica e por meio dele, apresentamos algumas propostas para alcançarmos os objetivos propostos e mediar para que as crianças possam ter sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo vem se constituindo ao longo de toda a minha trajetória de vida. Minha própria infância inspirou-me a acreditar tanto na Educação Infantil e assim poder defendê-la. Trazer para a pesquisa este objeto de estudo sobre os espaços e o currículo para os bebês na Educação Infantil é uma forma de reafirmar que a Educação como direito social deve ser garantida a todos desde o nascimento.

A construção deste estudo se deu em meio a muitos acontecimentos sociais, políticos e históricos, especialmente em nosso país, em que ameaçavam a vida humana de muitas maneiras. Travamos uma batalha com um governo que pretendia destruir a universidade pública brasileira, a ciência e todos os ideais de democracia então constituídos.

Assim, a proposta de uma pesquisa acerca de um currículo com base nacional que chega para a Educação brasileira justamente durante esse governo pode, com certeza, despertar muitas indagações e questionamentos. Contudo, enquanto professora da rede municipal de educação no município de Goiânia me vi com o desafio de se fazer materializar este currículo para as crianças com as quais lido diariamente.

A prática com a construção do currículo não é simples nem fácil e tem sido muito desafiadora. É desafiadora porque estamos inseridos em um contexto educacional que se compõe de uma rotina, em tempos e espaços que devem ser organizados para que se atenda a todas as crianças inseridas na unidade educacional e em meio a esta rotina, como apresentado no produto educacional, muitos momentos e ações de cuidados, brincadeiras e educação. É importante compreender que este cotidiano da Educação Infantil não se dá de forma compartimentada e nele devemos fazer se materializar as aprendizagens e o desenvolvimento proposto para as crianças nos documentos curriculares.

Nesta pesquisa tivemos o privilégio de estarmos inseridos em uma Unidade Educacional de excelência, com uma estrutura física composta de espaços verdes, abertos e amplos, com salas amplas, espaçosas e bem arejadas, com acesso a muitos materiais, brinquedos, livros e equipamentos diversos para a realização das atividades propostas nos planejamentos.

Para além do que é físico e material, tivemos também a prerrogativa de contar com profissionais desde a cozinha até o grupo gestor que atuam com muito comprometimento e dedicação para que tudo se concretize e a Educação Infantil cumpra o seu papel de proporcionar as aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Contudo, esta é apenas uma das demais realidades que temos em nosso país. E, nesse ínterim, é imprescindível continuarmos lutando

por espaços dignos e condições de trabalho que favoreçam o nosso encontro com uma Educação Infantil socialmente referenciada.

Portanto, mesmo em todas as realidades adversas, é importante compreender que a Educação infantil para as crianças, desde bebês, deve se constituir a partir da escuta e olhar sensíveis para a criança que é sujeito da história, sujeito de direitos que traz em sua bagagem de vida uma história, traços culturais e sociais específicos.

Então, quando consideramos as informações constantes sobre as crianças na Ficha Diagnóstica preenchida pelos familiares, devemos a partir desses dados ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos, promovendo ações que lhes permitam experienciar atividades relacionadas às Artes, à Linguagem Escrita e demais Linguagens, à Musicalidade, à Corporeidade entre vários outros conhecimentos de modo a ressignificar em suas vidas a constituição de sua própria cultura e história.

É importante compreendermos que as crianças, como sujeitos do processo educativo, a todo momento estão tendo oportunidade de aprenderem e constituírem-se humanas na Educação Infantil e elas mesmas vão nos apontando os caminhos para a construção do currículo e organização dos tempos e espaços. E, conforme Loriz Malaguzzi, “[...] as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN 1999, p. 61).

Que possamos aprender com as crianças para que o currículo e os espaços da Educação Infantil para os bebês se construam a partir deles e para eles.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy N. L. Currículo da Educação Infantil: conceitos e desafios. **Anais do VI Simpósio Internacional**. O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente“ e II Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia. 2011 [p.1-15]
- BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979/pdf> Acesso em: 20 de fev de 2023.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil** / Maria Carmen Silveira Barbosa. Campinas, SP : [s.n.], 2000.
- BRASIL, **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 pd.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.
- BRASIL. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil** / [Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo : Fundação Santillana, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Diário Oficial da União, 2009a.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N.º 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, 2009b.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de EducaçãoFundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**, Brasília-DF
- CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à Educação. In: **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar** / Alessandro Mariano [et al.]: organização Fernando Cássio: prólogo de Fernando Hadadd. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.
- CASSIO, Fernando; CASTELLI JR., Roberto (orgs). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 221-234.

CASTELLI, Carolina M.; MOTA, Maria Renata A. A complexidade de ser bebê: reflexões acerca de sua visibilidade nas creches e nas pesquisas. **Revista zero a seis**. v. 15, n. 28, p. 46-65, 2013.

CHEROGLU, Simone.; MAGALHÃES, Gisele Mode. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2020.

CINTRA, Sílvia Beltrane. Diálogos com a Sociologia de Émile Durkheim. In: **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. Gabriela Tebet (Organizadora). São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 631p.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal (2013). **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. Cadernos De Pesquisa, (76), 31–40. (1991) Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/75>

COCITO, Renata Pavesi; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. A organização dos espaços para bebês e crianças pequenas nos documentos oficiais da educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 306-326, Set/Dez, 2017. ISSN: 2236-0441 DOI: 10.14572/nuances. v28i3.5153 306

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência. **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, set./dez. 2017.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SCHMITT, Rosinete Valdeci. Qual o currículo para bebês? In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, Maria Izabel Souza (orgs.). **Educação Infantil – os desafios estão postos e o que estamos fazendo?** 1 ed: Salvador – Bahia. Sooffset Gráfica e Editora Ltda. 2014.

DELMONDES, Marina de Oliveira; SILVA, Tamili Mardegan da. Os "Campos de Experiências" Na Base Nacional Comum Curricular: Do Positivismos às Invenções Cotidianas. Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI** | ISSN 2526-8449.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 145-158.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A Periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FINCO, Daniela; BARBOSA, M Carmen; FARIA, Ana L. G.; (Orgs). **Campos de Experiência na Escola da Infância**. Contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185 - 198.

FOCHI, Paulo Sérgio. Aula Aberta - Pedagogia Unisinos | A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. **Youtube**. 2020 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uB8CQPr8jf8&t=6610s> Acesso em: 21 de fev de 2023.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?:** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre. Penso. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. (p. 69-90).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOIANIA. **Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia**. Goiânia: SME: 2020a.

GOIANIA. **Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da SME Goiânia**. Goiânia: SME: 2020b.

GOIANIA. **Diretrizes Norteadoras para o Currículo da Educação Infantil**. Resolução CME nº 01/2001, aprovada na sessão plenária nº 044, de 20 de dezembro de 2000.

GOIANIA. **Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia: SME: 2019.

GOIANIA. **Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. (Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes). Goiânia: SME: 2023.

GOIÂNIA. **Educação Infantil**: Uma proposta pedagógica para pré-escola. Resolução nº 140, de 01 de abril de 1996. Goiás: Conselho Estadual de Educação, 1996.

GOIANIA. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Goiânia: SME, 2014.

GOIANIA. **Ofício Circular nº 002 - 17/01/2018 – Orienta sobre as fichas da Educação Infantil da DIRPED** (Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes). Goiânia: SME: 2018.

GOIANIA. **Saberes Sobre a Infância**: A Construção de uma Política de Educação Infantil. Goiânia, 2004.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Documento Curricular para Goiás: Educação Infantil. v. 1**. 2018.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Resolução CEE/CP nº 08, de 06 de dezembro de 2018**.

HAI, Alessandra Arce. **Educação Infantil**: alimentação, neurociência e tecnologia. Campinas-SP, Editora Alínea, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre. Penso. 2017

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre. Artmed. 2004.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. D.B. Elkonin – **Vida e Obra de um autor da psicologia histórico cultural**. São Paulo. Editora UNESP. 2011.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem** – as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A. R. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Ed. 10. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, Helena. Censo aponta que escolas públicas ainda têm deficiências de infraestrutura. **Agência Brasil**. Publicado em 31/01/2018 - 18:40 - Repórter da Agência Brasil – Brasília. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura> Acesso em: 22 de fev de 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. G.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 13-35

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio. FACCI, Marilda Gonçalves Dias Facci. **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas. Autores Associados. 2020. E-book.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630/1371>.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de *et al.* **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**, 3. ed..São Paulo. Biruta. 2019

PANTONI, R.V.; SILVA, A.P.S. **Educação de crianças em creches**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF>. Acesso em 28/09/2020.

PARDAL, M. V. C. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **RPGE–Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>

PEDROSA, M.I.A. **A Surpreendente descoberta: quem é e o que pode aprender uma criança de até três anos**. In: BRASIL. MEC, 2009. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20em%20creche%20-%20Salto%20para%20o%20futuro.PDF> Acesso em 28/09/2020.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação. **Revista do Centro de Educação**. v. 35, n. 1, p. 85. Santa Maria, jan./abr. 2010 Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducaca>. Acesso em 21/02/2022.

SINGULANI, R. A. D. A organização do espaço da escola de Educação Infantil. IN: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (orgs.) **Teoria histórico-cultural na educação infantil**: conversando com professoras e professores. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 129-139.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de Araújo. Teoria Históico-Cultural e Educação Infantil: Concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: **Teoria Históico-Cultural e Educação Infantil**: Conversando com professoras e professores. Organizadoras Sinara Almeida da Costa, Sueli Amarel Mello. 1. Ed. Curitiba-PR. 2017.

TOASSA, Gisele. Uma definição indefinida: contribuições recentes ao conceito de vivência na psicologia vigotskiana. In: TOASSA, Gisele, MACHIAVELLI, Tatiana, SOUZA, Carmo, Divino de Jesus (Orgs.) **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à pràxis. Goiânia: Imprensa Universitária, 2019.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11a edição - São Paulo: Ícone, 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS E PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS E PESQUISA

Ilma Sr^a.

Lucyvana da Silva Viana

Diretora do CMEI Demes Júnio Divino de Freitas

Goiânia, 25 de abril de 2022

Eu, Silvelene de Alcantara Malvestio, matriculada no Curso – Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica, do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) CEPAE/UFG, sob a orientação do professor Dr. Glauco Roberto Gonçalves (Docente do PPGEEB/CEPAE/UFG), venho solicitar a V.S.^a a autorização para o uso dos dados referentes à Ficha Diagnóstica da Criança/Turma – 0 a 3 anos do CMEI Demes Júnio Divino de Freitas, a partir do mês de agosto deste ano letivo de 2022, nesta instituição, com a finalidade de construir o Produto Educacional “Propostas Pedagógicas para a creche a partir da Análise da Ficha Diagnóstica das Turmas A e B”, para a conclusão da Pesquisa intitulada CURRÍCULO E ESPAÇOS ESCOLARES PARA BEBÊS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: UM ESTUDO DE CASO, cujo objetivo é analisar e refletir sobre o currículo proposto para os bebês e crianças bem pequenas e sua materialização nos espaços escolares. Espaços, estes, tidos como elemento curricular nas práticas pedagógicas no cotidiano das Turmas A e B no CMEI Demes Júnio Divino de Freitas. A coleta dos dados se dará mediante à análise dos dados coletados pela instituição junto às famílias no preenchimento da Ficha Diagnóstica da Criança/Turma – 0 a 3 anos (Turmas A/B 2022), a partir da sistematização desses dados feita pelos professores e coordenadoras pedagógicas da Instituição. Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição. Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração. Atenciosamente,


SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO

Eu, professor Dr. Glauco Roberto Gonçalves, responsabilizo-me pelo trabalho científico da aluna) Silvelene de Alcantara Malvestio


Dr. GLAUCO ROBERTO GONÇALVES
Professor Orientador


Prof. Dr. Evandson Paiva Ferreira
Coordenação do PPGEEB/CEPAE/UFG

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
(PPGEEB)

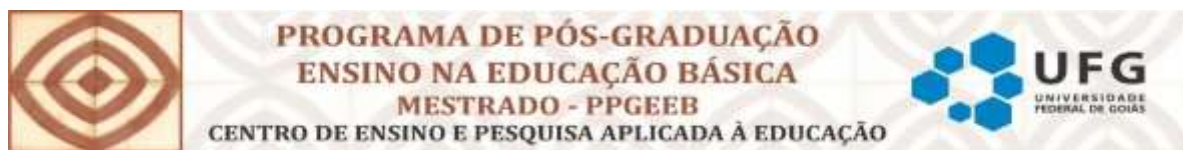
TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “BNCC, CURRÍCULO E ESPAÇOS ESCOLARES PARA BEBÊS NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA: ENTRE O IDEAL E A REALIDADE”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Goiânia, 12 de abril de 2022.

Nome do(a) Pesquisador(a)	Assinatura Manuscrita ou Digital
1. SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO (MESTRANDA)	
2. Dr. GLAUCO ROBERTO GONÇALVES (ORIENTADOR)	

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL



SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO

***A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NOS ESPAÇOS
EDUCACIONAIS A PARTIR DE SUA HISTÓRIA***

A Ficha diagnóstica como base para a construção do currículo

**GOIÂNIA
2023**

SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO

**A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NOS
ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE SUA HISTÓRIA**

A Ficha diagnóstica como base para a construção do currículo

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção para o título de Mestre(a) em Ensino na Educação Básica

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Práticas escolares e aplicação do conhecimento

Orientador: Professor Dr. Glauco Roberto Gonçalves

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Malvestio, Silvelene de Alcantara

A materialização do currículo para os bebês nos espaços
educacionais a partir de sua história [manuscrito] : a ficha diagnóstica
como base para a construção do currículo / Silvelene de Alcantara
Malvestio. - 2023.

XLIV, 46 f.

Orientador: Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves.

Produto Educacional (Stricto Sensu) - Universidade Federal de
Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa
de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia,
2023.

Bibliografia.

Inclui fotografias.

1. Crianças. 2. currículo. 3. espaços educativos. 4. ensino. 5.
aprendizagem. I. Gonçalves, Glauco Roberto, orient. II. Título.

CDU 373.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEED**
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Aos nove dias do mês de maio do ano 2023, às 14:00 horas, via teleconferência, foi realizada a Defesa da Dissertação intitulada Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia: um estudo de caso, e do Produto Educacional intitulado: A MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PARA OS BEBÊS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS A PARTIR DE SUA HISTÓRIA A Ficha diagnóstica como base para a construção do currículo, pela discente SILVELENE DE ALCANTARA MALVESTIO, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ensino na Educação Básica. Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

Prof. Dr. Glauco Roberto Gonçalves (CEPAE/UGF) – presidente,

Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho (CEPAE/UGF) – membro interno,

Profa. Dra. Maria José Pereira de Oliveira (DEI/CEPAE/UGF) -membro externo,

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por Glauco Roberto Gonçalves, Professor do Magistério Superior, em 16/05/2023, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha, Professor do Magistério Superior, em 16/05/2023, às 13:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Maria José Pereira De Oliveira, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico, em 17/05/2023, às 18:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ugf.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_organizacao=0, informando o código verificador 3750373 e o código CRC E0700365.

Referência: Processo nº 23070.026425/2023-15

SEI nº 3750373

TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

Desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

Especificação: Proposta de intervenção

DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☒ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: ____

FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material paradidático com propostas pedagógicas a partir das informações constantes da Ficha diagnóstica da Criança/Turma referente a este ano letivo de 2023, como sugestões a serem apreciadas pelo professor/educador de turmas de bebês (crianças de 0 a 1 ano e 11 meses).

PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional tem como público alvo professores, educadores e familiares e crianças com idade entre 0 meses e 1 ano e 11 meses nos vários espaços educativos.

IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional apresenta:

☒ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

☐ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

☐ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

Área impactada pelo Produto Educacional:

☒ Ensino

☒ Aprendizagem

☐ Econômico

☐ Saúde

☐ Social

☐ Ambiental

☐ Científico

O impacto do Produto Educacional é

☒ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☒ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

O Produto Educacional foi vivenciado (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva essa situação:

O produto Educacional foi vivenciado em um Agrupamento com 18 crianças com idade entre 0 e 1 ano e 11 meses em um CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da Rede Municipal de Educação do município de Goiânia, tendo sido iniciado no ano de 2022 e continuado no ano de 2023.

REPLICABILIDADE ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

☒ Sim ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☒ Local ☐ Regional ☐ Nacional ☐ Internacional

COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☒ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

☐ **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do

profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional possui:

☒ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

☐ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: _____

REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

- () Domínio de Internet
 () Patente
 () Outro. Especifique: _____

Informe o código de registro: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/br/>

TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

() Sim (x) Não

Em caso afirmativo, descreva essa transferência

DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS SOBRE A TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, mini-curso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?

(x) Sim () Não

Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:

Mesa redonda - Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Humanismo e Inovação - grupo de pesquisa vinculado ao Núcleo de Pós-Graduação, Iniciação/Pesquisa Científica, Extensão e Relações Comunitárias da Faculdade de Piracanjuba (NPGPERC/FAP).

Apresentação de Poster / Paineis no(a) I CICLO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Discussão sobre a BNCC na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, 2021. (Outra)

BNCC, CURRÍCULO E ESPAÇOS ESCOLARES PARA BEBÊS NO MUNICÍPIO DE GOIANIA: ENTRE O IDEAL E A REALIDADE.

O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros,

capítulos de livros, jornais ou revistas?

() Sim (**x**) Não

Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:

REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Produto Educacional Registrado na Plataforma EduCAPES com acesso disponível no link: http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/725498
Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG) (https://repositorio.bc.ufg.br/tede/).
Outras formas de
Outras formas de acesso:

MALVESTIO, Silvelene de Alcantara. **A materialização do currículo para os bebês nos espaços educacionais a partir de sua história: a ficha diagnóstica como base para a construção do currículo.** 2023. 46f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

RESUMO

Este Produto Educacional apresenta, por meio de propostas pedagógicas, os resultados de uma investigação sobre minha própria prática docente, desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do CEPAE/UFG, entre os anos de 2019 a 2023, cujo produto final é a dissertação “Currículo e espaços educacionais para bebês no município de Goiânia: um estudo de caso”. A partir da prática profissional e da pesquisa acerca dos espaços e currículos para a Educação Infantil, realizei a análise dos dados coletados na Ficha Diagnóstica da Criança, em que as famílias informam sobre algumas características das crianças e a partir deste documento se constrói parte do currículo e das práticas pedagógicas para que se aproprie do conhecimento por meio das aprendizagens e desenvolvimento das crianças respeitando sua história, suas vivências e assim respondendo às necessidades que as crianças trazem a partir de suas peculiaridades pessoais. Desta forma, este produto educacional traz a sistematização de ações pedagógicas para os bebês a partir da análise dos dados coletados na Ficha Diagnóstica da Criança, documento este, que é parte da documentação pedagógica do CMEI logo após a matrícula da criança na Unidade Educacional.

Palavras-Chave: Crianças. Currículo. Espaços educativos. Ensino. Aprendizagem.

MALVESTIO, Silvelene de Alcantara. The materialization of the curriculum for babies in educational spaces based on their history: the diagnostic form as a basis for building the curriculum. 2023. 44 f. Educational Product related to the Dissertation (Master's Degree in Teaching in Basic Education) – Graduate Program in Teaching in Basic Education, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO.

ABSTRACT

This Educational Product presents, through pedagogical proposals, the results of an investigation into my own teaching practice, developed during the Professional Master's Degree in Teaching in Basic Education of the Stricto Sensu Graduate Program of CEPAE/UFG, between the years of 2019 to 2023, whose final product is the dissertation “Curriculum and educational spaces for babies in the municipality of Goiânia: a case study”. Based on professional practice and research on spaces and curricula for Early Childhood Education, I carried out an analysis of the data collected in the Child's Diagnosis Form, in which families provide information about some of the children's characteristics and from this document part of the curriculum is built. and pedagogical practices so that knowledge is appropriated through the learning and development of children respecting their history, their experiences and thus responding to the needs that children bring from their personal peculiarities. In this way, this educational product brings the systematization of pedagogical actions for babies based on the analysis of data collected in the Child's Diagnostic Form, a document that is part of the CMEI's pedagogical documentation right after the child's enrollment in the Educational Unit.

Keywords: Children. Curriculum. Educational spaces. Teaching. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	82
1 Ficha Diagnóstica da Criança Turma - 0 a 3 anos: Estrutura do documento.....	84
2 Proposta de ações pedagógicas a partir dos dados sobre as crianças coletados a partir da ficha diagnóstica.....	89
3 A sistematização dos dados da ficha diagnóstica.....	91
4 Planejamento da ação educativa e pedagógica.....	96

INTRODUÇÃO

Considerando a criança como protagonista do processo educativo, temos como um dos primeiros documentos da criança, no ato de sua matrícula no centro municipal de Educação Infantil a - “Ficha Diagnóstica da Criança/Turma - 0 A 3 Anos - que é um instrumento utilizado pela RME (Rede Municipal de Educação) da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia para a coleta de dados de identificação e informações da criança no momento da matrícula. A partir dela, o(s) professor(es) da turma de crianças tem a possibilidade de conhecer sobre a história, condição social e cultural de cada criança no contexto familiar com a participação da família, que responde junto ao professor, os diversos itens constantes da Ficha.

O Ofício Circular nº 002 – 17/01/2018 da DIRPED (Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes) orienta sobre as fichas da Educação Infantil, assim sendo, de acordo com este ofício, a ficha diagnóstica compõe uma segunda parte da Ficha de Identificação da criança preenchida no ato da matrícula no CMEI ou no CEI (instituições que atendem a Educação Infantil no município de Goiânia). De acordo com o mencionado no ofício, o documento - Ficha de Identificação da Criança - foi reelaborado. Esta ficha deve ser respondida pela família em todo início do ano letivo de forma a dar conhecimento ao professor e à instituição sobre as mudanças consideráveis que acontecem com as crianças nos seus modos de ser, estar e de pensar.

Dada à importância da participação da família no processo educativo das crianças desde o início na Educação infantil, este documento apresenta-se como um meio de o professor conhecer a história e condição social e cultural da criança para construir o currículo e assim planejar ações que considerem a subjetividade de cada criança.

Quando iniciei a docência com os bebês, ainda não fazia parte da nossa prática essa sistematização de dados por meio desta ficha como temos na atualidade. Intuitivamente, naquele período (início do meu trabalho enquanto professora de bebês), criei uma espécie de ficha diagnóstica para poder construir um projeto de trabalho pedagógico com os bebês partindo, por exemplo da história do nome da criança, para que a família pudesse relatar quem escolheu o nome da criança, se homenageia algum familiar, etc, como foi o dia do seu nascimento, bem como conhecer a realidade em que a criança vivia com a família, quem eram as pessoas que compunham sua família, sobre o tipo de moradia em que as crianças viviam, se tinham animais domésticos, se liam histórias para as crianças, etc.

O que me moveu a fazer este tipo de ação foi justamente porque os bebês dependem do adulto para que tenham voz e vez e, a partir de algumas leituras que comecei a fazer sobre a

educação dos bebês em um espaço coletivo, compreendi que no trabalho com as crianças, principalmente os bebês, a participação e inserção da família no processo é primordial.

Acerca desse processo, podemos encontrar esse aspecto no documento - DC-EI (GOIÂNIA, 2020a):

A parceria com a família e os vínculos afetivos, na ação compartilhada de educar e cuidar das crianças, são fundamentais para que seja estabelecida uma relação de confiança entre as crianças, famílias e profissionais. Dessa forma, a chegada da criança na Educação Infantil demanda acolher, junto a ela, sua família, sua história e sua cultura. Portanto, é preciso criar momentos em que as famílias estejam presentes na instituição educacional para contribuírem com esse processo de educar e cuidar das crianças. Tais momentos podem ocorrer, por exemplo, no ato da matrícula ou de sua renovação, com informações que permitem um diagnóstico sobre as crianças e suas famílias, o qual contribuirá para a elaboração do projeto político-pedagógico da instituição, bem como na socialização das avaliações dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, no acompanhamento de atividades do projeto de trabalho, no envolvimento de uma brincadeira, na confecção de um brinquedo, na contação de história, na execução de uma receita culinária, dentre outros. Esta participação possibilita a valorização dos saberes das famílias e o envolvimento dela de forma significativa no processo educativo (GOIÂNIA, 2020a, p. 47).

Após a chegada da Ficha Diagnóstica nos CMEI(s) e CEI(s) da RME de Goiânia, todos(as) professores(as) precisaram planejar durante o ano letivo ações que consideravam as informações constantes da Ficha diagnóstica. Partindo desse pressuposto, pensamos em trazer esse instrumento utilizado em nossa prática para criar este produto educacional referente a este estudo.

A partir da análise dos dados informados na ficha Diagnóstica podemos então construir o currículo de acordo com o que é proposto no Documento Curricular da Educação Infantil do município de Goiânia e garantir desta forma a participação efetiva da família em todo o processo educativo da unidade educacional.

Na prática, muitas vezes, a professora regente demonstra dificuldade em articular em seu planejamento às informações contidas na Ficha Diagnóstica, mediante aos demais objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por meio dos quais temos de elaborar nosso planejamento para materializar o currículo proposto. Contudo, partir desses dados sobre as crianças, especialmente os bebês, é possível e necessário desenvolver todo o processo de aprendizagem.

Ao apresentar nesta dissertação este instrumento de escuta sobre a vida das crianças, pretendemos aqui valorizar uma prática pedagógica e um espaço educativo que possa propor ações que viabilizem alcançar os diversos objetivos de aprendizagem apresentados e

desenvolvidos a partir da Ficha Diagnóstica e no Documento Curricular para a Educação Infantil no Município de Goiânia. É preciso ainda reafirmar que o objetivo do produto educacional elaborado a partir desta ficha diagnóstica, não servir como uma receita pronta e acabada, mas como uma sugestão de trabalho pedagógico que pode ser ampliado, reconstruído e melhorado.

1 Ficha Diagnóstica da Criança Turma - 0 a 3 anos: Estrutura do documento

O documento - Ficha Diagnóstica da Criança/Turma - 0 a 3 anos - atualmente é composto de três partes. Um modelo é para a família responder; um segundo apresenta os mesmos dados para os professores, esta parte é acrescida de objetivos que podem ser atingidos com o planejamento de ações que irão compor a prática pedagógica nos CMEI e CEI do município de Goiânia. Os objetivos descritos para os profissionais da instituição na Ficha Diagnóstica dizem respeito aos objetivos que podem ser considerados para o planejamento das ações pedagógicas mediante à coleta dos dados obtidos a partir do preenchimento da ficha pela família. A finalidade principal da ficha diz respeito a recolher dados sobre a criança referentes aos seus hábitos, brincadeiras, preferências, particularidades e informações sobre a sua saúde.

A seguir apresentamos as três partes da ficha com suas respectivas características:

1- Identificação da criança: nesta parte a família preenche dados referentes à (1.1) data de preenchimento do documento; (1.2) o nome da Unidade Educacional; (1.3) o responsável pelo preenchimento da ficha; (1.4) ao nome da criança; (1.5) data de nascimento; (1.6) país de origem da criança; (1.7) cor/raça da criança; (1.8) com quem a criança convive diariamente em casa .

Os objetivos relacionados a esses dados são: Levantar dados para compor o Projeto Político Pedagógico (PPP); Conhecer o contexto geral das crianças do agrupamento e da UE (Unidade Educacional); Planejar atividades educativas e pedagógicas a partir da realidade das crianças; Realizar os devidos encaminhamentos considerando a realidade das crianças.

Na prática, esses dados constantes neste primeiro item da ficha da criança podem ser utilizados pelo professor no seu planejamento para ampliar, complexificar e diversificar os conhecimentos acerca da sua própria identidade e mobilizar a família a trazer mais informações sobre a vida das crianças desde a gestação até seu nascimento. As famílias dos bebês, pelo menos nos trabalhos que desenvolvi na minha prática, geralmente demonstram alegria e interesse em participar deste tipo de proposta e as crianças aprendem a se conhecer e conhecer seus pares nas diversas experiências e vivências.

Ainda sobre o referido documento, do item (1.10) até o item (1.26) são obtidas informações sobre as características da criança referentes à sua saúde, se tem ou já sofreu alguma doença, se houve sequelas, emoções como medo, comportamentos atípicos, hábitos como horários de dormir e acordar, hábitos de higiene, se usa fralda ou não, se já se alimentam usando talheres/copo/mamadeira, se já lavam as mãos, tomam banho ou escovam dentes com ajuda de alguém ou sozinhos, se a criança tem algum hábito para conforto emocional/ objeto de apego, habilidades corporais, locomoção, sua expressividade quanto à fala.

Os objetivos esperados para estes itens são:

Conhecer e atender a particularidades das crianças; Dialogar quando necessário com outros profissionais que acompanham as crianças; Planejar ações educativas e pedagógicas a partir das particularidades das crianças; Realizar os devidos encaminhamentos considerando as especificidades das crianças; Perceber a possível relação entre as manifestações das crianças e o tempo de sono para atender melhor suas necessidades; Dialogar com as famílias, se necessário, quanto à mudança de hábitos quanto ao sono; Favorecer o processo de inserção e transição da casa para a UE ou entre agrupamentos.

No que se refere a esses itens, orienta-se respeitar as necessidades das crianças ao dialogar com as famílias sobre o processo de retirada desse hábito (uso de chupeta, objeto de apego, etc); Conhecer, considerar e acolher as especificidades das crianças nas ações educativas e pedagógicas; Estabelecer diálogo contínuo com a família, respeitando as necessidades das crianças, para que não haja ações divergentes entre profissionais-família; Planejar ações educativas e pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento da autonomia das crianças; Conhecer, considerar e acolher as especificidades das crianças nas ações educativas e pedagógicas; Conhecer, considerar, acolher e mediar o que as crianças têm demonstrado; Compreender, considerar, acolher e mediar ações e reações das crianças ocasionadas pelo medo.

2- Informações sobre o repertório cultural da criança: Nos itens 2.1, 2.2 e 2.3 a família relata sobre o brincar. Questiona-se nestes itens quais as brincadeiras preferidas. Que tipos de brinquedos a criança mais utiliza e com quem a criança prefere brincar. Assim, os objetivos a serem atingidos nos três itens são de acordo com o documento são: (2.1) Conhecer as preferências das crianças para contemplar seus interesses nas ações educativas e pedagógicas. Proporcionar outras brincadeiras que possibilitem a ampliação do repertório das crianças. (2.2) Contemplar os interesses das crianças nas ações educativas e pedagógicas; Propor a utilização de brinquedos/materiais diferentes dos apresentados pelas famílias, ampliando o repertório das crianças. E, por fim, (2.3) Compreender como as crianças interagem com outras crianças e

adultos na instituição (se na convivência se mostram retraídas, tímidas e/ou se fazem amizades com facilidade).

No que se refere ao item 2.4, a família responde sobre os assuntos pelos quais a criança demonstra mais interesse durante as brincadeiras, dentre eles, temos elencados: Situações vistas na TV e/ou internet; Luto na família; Brincadeiras de faz-de-conta; Situações vividas em casa; Situações vividas na instituição; dentre outros. Assim sendo, os objetivos estabelecidos para este item são: Considerar nas ações educativas e pedagógicas os assuntos mais presentes nas conversas e brincadeiras das crianças; Ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos das crianças sobre os assuntos. Com relação aos bebês temos percebido que este item é mais difícil para os pais responderem pelo fato de que as crianças ainda não fazem uso da linguagem oral. Mas é importante lembrar que esta ficha foi constituída para as crianças com idade entre 0 e 3 anos.

Os itens seguintes (2.5), (2.6), dizem respeito aos tipos de músicas e danças apreciadas pelas crianças. Dentre os gêneros musicais citados no item (2.5) constam as seguintes opções: Axé; Blues; Clássica; Country; Eletrônica, Forró, Funk, Hip Hop; Infantil; Jazz; MPB; Pagode; Pop; Rap; Reggae; Religiosa; Rock; Samba; Sertanejo; Outro. O objetivo para este item é: Planejar ações educativas e pedagógicas com gêneros musicais que as crianças não conhecem, ampliando seu repertório.

E, por conseguinte, no item (2.6) pergunta se à família sobre quais danças a criança conhece, já viu ou dançou. Assim são enunciadas diversos tipos de danças como: Axé, Baião; Ballet; Bolero; Ciranda/dança de roda; Catira; Carimbó; Dança de rua; Forró; Frevo; Funk; Hip Hop; Maracatu; Pagode; Quadrilha; Samba; Sapateado; Outra(s). Este item tem como objetivo: Planejar ações educativas e pedagógicas com danças que as crianças não conhecem, ampliando seu repertório. Com relação aos bebês esses itens podem ser muito profícuos para as suas aprendizagens, compreender ainda para diferenciar ritmos musicais ou mesmo dançar como no caso do item (2.6); contudo, apresentar às crianças diversas vivências culturais favorece a ampliação do repertório musical e também a apropriação de ritmos e movimentos diversos das danças aqui citadas.

No item (2.7) a instituição pode ter conhecimento sobre os locais frequentados pela criança com sua família. Assim, são enunciados como opções de locais prováveis a serem frequentados: Praças, clubes, cinema, teatro, feiras, shopping, circo, biblioteca, museu, quadra de esportes, exposições/apresentações artísticas, parque ou espaço com natureza, entre outros. Os objetivos para este item são: Possibilitar o acesso a locais diferentes daqueles proporcionados pela família; Planejar ações nesses locais e/ou em outros com ou sem a

participação das famílias; Ampliar o repertório das crianças no que se refere à função social desses espaços.

No caso dos bebês, o que acontece geralmente nas instituições com relação a este item, é que muitas vezes não é viável, nem possível visitar locais diferentes da instituição, justamente pelo fato de os bebês não terem condições de caminhar sozinhos, necessitarem de mais cuidados, mais atenção, e assim o número de profissionais que atendem as crianças geralmente não é suficiente. Entretanto, entendemos que, neste caso, a visitação a locais fora da instituição com os bebês deve ser feita com o acompanhamento da família para que todos possam apreciar e aproveitar o passeio com mais tranquilidade e assim a família participa e apoia a instituição.

Quanto ao item (2.8) da Ficha Diagnóstica vislumbramos informações referentes a materiais, objetos ou serviços que a criança tem acesso em sua casa tais como: brinquedos, celular ou tablet com acesso a internet, jogos infantis, livros literários, livros ou revistas diversos, materiais de artes - canetinhas, lápis de cor, giz de cera ou tintas, etc. materiais naturais como pedras, gravetos, folhas, terra, areia, etc. materiais recicláveis como embalagens/caixas de produtos, rolos de papelão, etc. televisão com canais abertos, televisão com canais a cabo, videogame, utensílios domésticos como peneiras, pote, etc e outros. Neste item objetiva-se: Identificar quais materiais, objetos e serviços as crianças têm acesso em casa. Planejar ações educativas e pedagógicas que ofereçam elementos diferentes daqueles proporcionados pelas famílias.

Nos itens (2.9 e 2.9.1), a família pode relatar com qual frequência e por quanto tempo a criança se encontra no seu cotidiano, em contato com aparelhos eletrônicos como TV, celular, vídeo-game, tablet, computador, etc. Nesta parte do documento são enumerados períodos de tempos em que a criança possa estar em contato com este tipo de aparelho. Dentre eles: Todos os dias, até uma hora por dia; Todos os dias mais de uma hora por dia; Alguns dias da semana mais de uma hora; Alguns dias da semana até uma hora por dia; Só no fim de semana até uma hora por dia; Só no fim de semana mais de uma hora por dia; A criança não tem contato com aparelhos eletrônico; Outro. Desta forma, objetiva-se nesta parte da ficha: Identificar a frequência e o tempo que as crianças têm contato com aparelhos eletrônicos, em consequência, o tempo que ficam junto às famílias e/ou envolvidas com outras atividades; Considerar a frequência e o tempo que as crianças têm contato com aparelhos eletrônicos em casa ao planejar as ações educativas e pedagógicas envolvendo esses aparelhos, respeitando as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) quanto ao tempo de uso de telas pelas crianças: as crianças menores de 2 anos não devem ser expostas e as de 2 a 5 anos devem ser expostas até uma hora por dia.

De acordo com Hai (2018)

[...] é preciso que na escola tenhamos clareza das experiências prévias das crianças e saibamos integrar esse aparato com o objetivo claro de levá-las a dominar esse universo realmente, e não serem dominadas por ele. Fazemos isso quando abrimos o caminho para a percepção de que a tecnologia é uma ferramenta a mais para nosso processo de aprendizagem e para a nossa vida cotidiana (HAI, 2018, p. 88).

Mediante a realidade e do modo como a grande maioria das famílias se utilizam dos celulares, por exemplo, para distrair as crianças, ou mesmo em nossa prática pedagógica com os bebês em que mantemos a TV ligada com os mesmos filmes, vídeos e apresentações no decorrer do ano letivo, é imperioso que possamos como, nos sugere Hai (2018) utilizar das tecnologias para que as crianças aprendam e tenham domínio sobre este universo e não o contrário em que as crianças sejam dominadas por ele. E que a TV e os vídeos não sejam apenas para acalmar as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Passando para o item (2.10), podemos perceber que este complementa o item anterior ao perguntar sobre o que a criança costuma acessar nos aparelhos eletrônicos (TV, celular, vídeo-game, tablet, computador, etc.). São enumerados, então, os seguintes tipos de programas midiáticos: Desenho Animado; Filme; Jogo; Novela; Programa de Auditório; Série; Vídeos no Instagram/Facebook; Vídeos no TikTok; Vídeos no YouTube; Outro. Este item contempla os seguintes objetivos: Ampliar o repertório das crianças; Perceber a possível relação entre as manifestações das crianças e o que elas acessam nos aparelhos eletrônicos.

3- Informações sobre a família: Nesta parte as famílias informam sobre sua renda familiar (3.1), se recebem algum benefício social (3.2); Sobre a religião dos pais ou responsáveis; (3.4) qual o tipo de moradia; (3.5) características da residência; (3.6) quantas pessoas vivem na residência; (3.7) meio de locomoção utilizados pela família; (3.8) Dificuldades enfrentadas pela família atualmente, (3.9) ações que a família realiza com a criança. Para estes itens são elencados os seguintes objetivos:

Levantar dados para compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP), no que se refere à Contextualização e Caracterização da UE.

- Conhecer o contexto geral das famílias das crianças do agrupamento e da UE.
- Planejar ações educativas e pedagógicas a partir do contexto familiar das crianças.
- Realizar os devidos encaminhamentos considerando as especificidades do contexto familiar das crianças.
- Compreender, considerar e acolher as particularidades das crianças e suas famílias.

- Conhecer as possibilidades de participação nas culturas orais proporcionadas pelas famílias, por meio da contação de histórias, de causos, do canto e diálogo com as crianças.
- Conhecer as possibilidades de participação nas culturas do escrito proporcionadas pelas famílias, por meio da leitura de histórias.
- Ampliar o repertório das crianças.
- Orientar as famílias quanto às ações que elas podem realizar para favorecer os processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças.

Nos itens 3.10 e 3.11 as famílias são convidadas a relatarem em forma de texto o que mais gostariam que a Unidade Educacional soubesse sobre a criança, que consideram relevante a instituição saber e, por fim, relatarem quais as expectativas da família em relação à Unidade Educacional.

Assim sendo, os objetivos propostos para estes dois últimos campos dizem respeito a: Planejar ações educativas e pedagógicas que considerem as especificidades das crianças. Conhecer, considerar e acolher as expectativas dos pais e/ou responsáveis em relação ao espaço educacional, bem como sua compreensão sobre a Educação Infantil. Orientar as famílias quanto à função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, esclarecendo o papel da família e da UE.

Feita essa coleta de dados, o professor parte para o planejamento das ações pedagógicas a partir das especificidades das crianças apresentadas por seus familiares. Sendo assim, evidenciamos que o produto educacional elaborado para esta pesquisa parte da análise dos dados da ficha diagnóstica e por meio dele, apresentamos algumas propostas para alcançarmos os objetivos propostos e mediar para que as crianças possam ter sua aprendizagem e desenvolvimento garantidos.

2 Proposta de ações pedagógicas a partir dos dados sobre as crianças coletados a partir da ficha diagnóstica

A partir desta parte do trabalho, apresentamos como produto educacional o planejamento da ação educativa de acordo com o que realizamos em nossa prática para que se possa vislumbrar de maneira concreta como o currículo proposto nos documentos oficiais se materializam no cotidiano e nos espaços educativos do município de Goiânia.

Com a chegada do novo modelo curricular para a Educação Infantil, mudou-se também a forma de planejar as ações educativas para a prática pedagógica. Assim temos no município de Goiânia um documento orientador para que se possa registrar e planejar de forma a garantir a criança como o centro do planejamento e construção do currículo.

Assim sendo, temos o documento:

[...] Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - que tem como objetivo orientar o trabalho pedagógico das unidades educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) que atendem a Educação Infantil, em relação à documentação pedagógica, ao Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica e à avaliação dos processos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças (GOIÂNIA, 2023, p.5).

Esse documento, então, orienta todo o trabalho pedagógico desenvolvido na rede municipal de Educação Infantil de Goiânia. Desta maneira, temos um documento oficial que norteia nossas ações para que possamos garantir às crianças suas aprendizagens e desenvolvimento.

O planejamento da ação educativa e pedagógica segue uma organização que em vários aspectos são trabalhados no cotidiano das unidades educacionais e se estrutura sempre a partir da realidade das crianças e da turma, como podemos observar na descrição de cada item que compõe este planejamento.

Na RME, as ações educativas e pedagógicas são organizadas em atividades culturalmente significativas, projetos de trabalho e projetos institucionais. Os registros mais significativos dessas ações subsidiarão a elaboração do Portfólio das Aprendizagens da Criança, o Relatório das Aprendizagens da Criança e, também, as documentações que serão comunicadas às famílias. Considerando as especificidades das crianças atendidas na Educação Infantil, de cada unidade educacional e de cada agrupamento, essas ações serão contempladas no Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, organizadas em atividades permanentes e atividades diversificadas (GOIÂNIA, 2023, p. 25).

Não é nosso interesse esmiuçar o documento neste capítulo do produto educacional, mas apresentamos esta breve explicação para se compreender de onde surgem os termos utilizados no planejamento durante sua elaboração pelos professores.

Então, a seguir, organizamos um planejamento de ações educativas e pedagógicas para que se possam contemplar os dados coletados na ficha diagnóstica de uma turma de crianças com idade entre 1 ano e 4 meses e 1 ano e 9 meses, turma B1.

3 A sistematização dos dados da ficha diagnóstica

Sistematização dos dados coletados a partir da Ficha Diagnóstica

Primeira parte: Informações sobre as crianças

A Turma B1 é composta por 18 crianças matriculadas com idade entre 1 ano e 4 meses e 1 ano e nove meses. Todas as crianças tiveram suas fichas respondidas pela família, sendo que 13(treze) foram preenchidas pelas mães e 5 pelos pais das crianças. De acordo com o que foi informado nas fichas, as 18 (dezoito) crianças são brasileiras e dentre todas 8(oito) são consideradas brancas, 8 (oito) pardas, 1 (uma) amarela e 1 (uma) não declarada. Em sua convivência diária com a família, as 18 crianças convivem com suas mães, 16 convivem com o pai, 8(oito) convivem com seus avós, 6(seis) convivem com tia, 7 (sete) com tio, 7 (sete com irmã), 8 (oito) com irmão e dentre as crianças 1 (uma) convive com os bisavós e 1 (uma) convive com os padrinhos.

Dentre as dezoito crianças apenas 1(uma) possui diagnóstico/laudo de meningite encefálica viral que por consequência desta doença a criança tem crises convulsivas. De acordo com o informado pela família na ficha diagnóstica, esta criança é acompanhada por um neurologista e faz uso de medicações contínuas. Nenhuma das crianças frequenta atendimento especial. Nenhuma das crianças possuem doenças dos tipos: cardíaca, respiratória, renal ou outro tipo de doença. Algumas delas já foram acometidas por desidratação (1), dengue (2), difteria (1), pé-mão-boca (2), pneumonia (4), gripe (3), sinusite (1) e bronquite (1). Das doenças especificadas, como foi dito anteriormente, apenas uma criança ficou com graves sequelas, por causa da meningite, a criança adquiriu espasmos decorrentes da convulsão que é ocasionada por febre alta. Com relação a alergias, foi informado que 2 (duas) crianças possuem alergia alimentar (intolerância a lactose), 1 (uma) possui alergia a tomate, 3(três) crianças tem alergia a picada de insetos. Das 18 crianças (dezoito), apenas 3 (três) possuem restrição alimentar: leite, lactose apenas no leite, açúcar, derivados do leite e tomate. Quanto ao sono, 13 (treze) tem um sono profundo, dormem a noite toda e 5 (cinco) tem o sono ora leve, ora profundo. De segunda a sexta feira 3 (três) dormem entre as 19 e 20 horas, 8(oito) crianças dormem num horário entre 20 e 21 horas, 6(seis) crianças costumam dormir entre 21 e 22 horas e 1(uma) criança tem hábito de ir dormir entre 22 e 23 horas. Ao acordar, foi informado que 10(dez) crianças acordam entre 6 e 7 horas da manhã, 4(quatro) acordam entre 5 e 6 horas da manhã, 2(duas) acordam entre 8 e 9 horas da manhã e após as 10 horas da manhã apenas 1(uma) criança acordar nesse horário,

de segunda a sexta feira no seu cotidiano em família. Houve uma ficha que não constava desta informação sobre a criança.

Dos hábitos para conforto emocional/objeto de apego, das 18 (dezoito) crianças, 8(oito) fazem uso de chupeta, 3(três) usam objetos de apego do tipo: paninho, naninha, bicho de pelúcia, boneca(o), 9(nove) não utilizam nenhum tipo de objeto ou tem hábitos para conforto emocional, e dentre todos foi informado que 1(uma) criança tem como hábito para conforto emocional pedir um abraço ou colinho.

Com relação à forma como se alimentam foi informado que 2 (duas) crianças mamam na mãe e também usam mamadeira, 3(três) estão em processo de desmame, 3(três) usam somente a mamadeira, 13(treze) usam copo e mamadeira, 10(dez) crianças comem sozinhas, 13 (treze) comem com ajuda de alguém. Sobre a locomoção foi informado que 1(uma) criança anda com apoio de uma pessoa ou objeto e que 17 (dezessete) andam sozinhas e que dentre todas 8 conseguem correr e 7 já conseguem pular. Quanto à oralidade (fala das crianças) 4(quatro) ainda não falam, 8(oito) balbuciam, 7 (sete) já conseguem falar algumas palavras. No que diz respeito à higiene pessoal, todas as dezoito crianças ainda utilizam fraldas, 13 lavam as mãos e tomam banho com ajuda de alguém, 11 escovam os dentes com ajuda de alguém, 1(uma) já consegue lavar as mãos sozinha, 1 escova os dentes sozinha.

Com relação aos sentimentos, emoções e comportamentos foi informado pelas famílias que 4(quatro) crianças têm demonstrado agitação, dessas 4 crianças 2 não tem motivos esclarecidos para a agitação, 1 delas segundo informado está agitada por causa de ter muita energia mesmo, e 1 por causa do nascimento dos dentes. Algumas crianças demonstram alguns medos, dentre eles: 2 (duas) tem medo de animais (cachorro), 4(quatro) tem medo de escuro, 8(oito) demonstram medo de ficar sozinho, 1(uma) tem medo de personagens como palhaço, heróis, etc. Duas (2) demonstram medo de pessoas desconhecidas. Das 18(dezoito) crianças, 7(sete) não tiveram estes dados sobre medos informados.

Diante das informações coletadas nesta primeira parte da ficha diagnóstica propõe-se seguir algumas ações para que se alcance os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento conforme os documentos de currículo.

Segunda parte da ficha: Informações sobre o repertório cultural das crianças

Quanto às informações sobre o repertório cultural da criança, as informações coletadas inicialmente dizem respeito às brincadeiras preferidas das crianças. Desta forma anunciaremos as brincadeiras e as respectivas quantidades de crianças que participam destas brincadeiras:

amarelinha(0) zero crianças, bater palma (13) treze crianças, brincadeira com bolas (15) quinze crianças, brincadeira com bonecas (4) quatro crianças, cócegas (6) seis crianças, dominó(0)zero crianças, empilhar e/ou derrubar (6) seis crianças, entrar/sair (3) três crianças, esconder/achar (13) crianças, faz de conta (0), jogos com cartas (0), jogos com tabuleiros (0) jogo da velha (0), mímica (0), pega-pega (9) nove crianças, produzir sons com o corpo (3) três crianças, quebra-cabeça (0), serra-serra (8), outras como brincadeiras de roda, pula pula, cavalinho e escorregador (1) uma criança.

Algumas brincadeiras das citadas, talvez não pudessem ser realizadas ou causar interesse nas crianças devido a sua complexidade e por não estarem ainda dentro do nível de potencialidades das crianças nesta faixa etária devido à sua dificuldade de locomoção, equilíbrio corporal, concentração e raciocínio lógico que as crianças vão aprendendo e adquirindo novas habilidades de acordo com suas aprendizagens e desenvolvimento. Ainda sobre o repertório cultural das crianças informou-se que os brinquedos preferidos das crianças de acordo com os dados coletados nas fichas diagnósticas que 6(seis) crianças preferem os aparelhos eletrônicos como TV, celular, videogame, tablet, computador, etc. Nove (9), das dezoito crianças preferem os brinquedos industrializados como bonecas/os, carrinhos, jogos, bola, etc. Onze (11) crianças gostam muito de brincar com materiais reutilizáveis como embalagens, retalhos, caixas de papelão, cone de linha, etc. Treze (13) gostam de brincar com utensílios domésticos como panelas, talheres, bacias, tampas, etc. E ainda foi informado que tem 1 (uma) criança que prefere brincar com caderno/lápis e 1(uma) com dinossauros, Patati Patatá.

Em suas interações com seus familiares foi informado que 13(treze) crianças brincam com outras crianças, 9(nove) brincam sozinha, 17 (dezessete) brincam com a mãe, 15 (quinze) brincam com o pai, 14(catorze) brincam com os irmãos, 9(nove) brincam com primos, 10 (dez) brincam com os avós), 8 (oito) brincam com tios e 1(uma) brinca com vizinhos. Durante as brincadeiras, as crianças apresentam em seus assuntos situações vividas em casa (7) sete crianças, situações vividas na unidade educacional (5) cinco, situações vistas na TV e/ou Internet (4) crianças, brincadeiras de faz de conta (1) uma criança.

Dos gêneros musicais apresentados as famílias informaram que as crianças costumam escutar sozinha ou com a família os seguintes gêneros: música clássica (1) uma criança, música eletrônica (4) quatro crianças, Forró (3) três crianças, Infantil (14) catorze crianças, jazz (1) uma criança, pagode (1) uma criança, Pop (2) duas crianças, música religiosa (10) dez crianças, Música Sertaneja (5) cinco crianças e música instrumental (1) uma criança.

Referente a danças que a criança conhece, já viu ou dançou, foi informado que 1(uma) criança conhece o Balet, 3(três) crianças conhecem o forró, 1(uma) conhece dança de rua, 2 (duas) conhecem o Funk, 1(uma) conhece o Hip Hop, 8(oito) crianças já vivenciaram a dança da Quadrilha, e de todas as opções elencadas na ficha 5(cinco) crianças não conhecem nenhuma dança.

Quanto a visitação de espaços diversificados no seu dia a dia com a família foi informado que das 18(dezoito) crianças nenhuma visitou uma biblioteca, uma(1) foi ao cinema, uma(1) foi ao circo, Oito (8) foram ao clube, uma (1) foi à exposição/apresentação artística, nove (9) foram a feiras, doze (12) foram à igreja, uma(1) foi ao museu, sete (7) já visitaram parques ou outro espaço com natureza, 14 (catorze) costumam frequentar praças, nenhuma frequenta quadra de esportes, treze (13) frequentam shopping, Duas (2) já frequentaram o teatro.

Nas alternativas sobre materiais, objetos ou serviços que a criança tem acesso em casa foram informados que 16 (dezesesseis) crianças têm acesso a brinquedos, que 6 (seis) crianças têm acesso a celular ou tablet com acesso a internet, 3 (três) crianças tem acesso a computador ou notebook com acesso a internet, 8(oito) crianças têm acesso a jogos infantis, 8(oito) crianças têm acesso a livros literários; 1(uma) criança tem acesso a livros ou revistas diversos, 1(uma) criança tem acesso a materiais de artes como canetinhas, lápis de cor, giz de cera ou tintas, etc., 7(sete) tem acesso a materiais da natureza como pedras, gravetos, folhas, terra, areia, etc. 7(sete) tem acesso a materiais recicláveis como embalagens/caixas de produtos, rolos de papelão, etc.; 8 (oito) crianças têm acesso a televisão com canais abertos; nenhuma tem acesso a videogame, 6(seis) têm acesso a utensílios domésticos como peneiras, porte, etc. E apenas 1(uma) criança tem acesso à Netflix Kids.

Com relação à frequência em que a criança está em contato com aparelhos eletrônicos como TV, celular, videogame, tablet, computador, etc., foi informado que 7(sete) das dezoito crianças estão em contato todos os dias com os aparelhos eletrônicos, 6(seis) crianças estão em contato com este aparelhos, alguns dias da semana, 1(uma) criança só no fim de semana e 3(três) entre as crianças não tem contato com aparelhos eletrônicos. Informou se com relação a quantidade de tempo em que estas crianças estão em contato com tais aparelhos eletrônicos, sendo que 3(três) acessam livremente, 5 (cinco) até uma hora, 3 (três) acessam de uma a duas horas, Nenhuma criança acessa de duas a três horas, 1(uma) criança tem acesso a um tempo de mais de três horas e 2(duas) crianças não tem contato com aparelhos eletrônicos. De acordo com o que foi informado pelas famílias, o tipo de apresentação que as crianças costumam acessar nos aparelhos eletrônicos são os desenhos animados, acessados por 15 (quinze) crianças, os filmes, duas (2) crianças, vídeos no Tik Tok são visualizados por 1 (uma) criança,

vídeos no Youtube são acessados por 2 (duas) crianças e de acordo com o que foi informado pelas famílias, 2 (duas) crianças não têm acesso a aparelhos eletrônicos.

Terceira Parte da ficha: Informações sobre a família

Inicia-se esta parte com as famílias informando sobre sua renda familiar, assim 2 (duas) famílias informaram serem sem renda, 1(uma) família tem renda de até um salário mínimo, 6 (seis) famílias apresentam renda de até dois salários mínimos, 5 (cinco) famílias apresentam renda de até três salários mínimos e 3 (três) famílias apresentam renda de mais de três salários mínimos. Dentre todas as famílias apenas 3 recebem algum benefício social. Ou seja, duas (2) recebem Auxílio Brasil, e uma (1) recebe Bolsa Família.

Quanto à religião dos pais ou responsáveis, 9 (nove) informaram professar a religião católica, 7 (sete) professam a religião evangélica e apenas 1(um) familiar informou que não professa nenhuma religião. A moradia das famílias, segundo foi informado, 1(uma) família mora em um abrigo, 9 (nove) moram em casa alugada, 1(uma) mora em casa cedida e 6 (seis) moram em casa própria. Da caracterização das residências quanto ao tipo de construção das moradias, foi informado que 9(nove) são construção de alvenaria, 1(uma) é construção de madeira, 6(seis) casas possuem água encanada, 7(sete) possuem rede de esgoto.

Com relação à quantidade de pessoas que vivem na mesma casa que a criança, foi informado que das dezoito famílias, onze(11) vivem com até 3(três) pessoas na residência, seis (6) vivem com uma família de 4(quatro) a 6 (seis).

Dentre os meios de locomoção utilizados pela família, 13 (treze) informaram que andam de carro, 5 (cinco) andam de moto, 1 (uma) anda de ônibus, 1(uma) de bicicleta e 1 (uma) anda a pé.

As famílias também informaram sobre algumas dificuldades sofridas por elas na atualidade, assim 4 (quatro) famílias informaram que passou por adoecimento de familiar, 3 (três) informaram que passaram por desemprego, 3 (três) famílias passaram por falta de alimentos, 2(duas) passaram por luto na família, 2(duas) passaram por mudança de moradia, 4 (quatro) passaram por redução/perda de renda familiar e 4 (quatro) passaram por separação conjugal.

Das ações que a família realiza com a criança, treze (13) informaram que conversam com a criança dando tempo para que ela se expresse, quatro (4) tiram tempo para responder a perguntas e curiosidades da criança; dez (10) conversam sobre situações perigosas como fogo, altura, aparelhos elétricos, pessoas estranhas, quatro (4) incentivam que a criança faça escolhas no dia a dia como escolher a roupa, a brincadeira, o livro, nove (9) leem histórias para a criança

três partes constitutivas da Ficha Diagnóstica que envolvem aspectos sociais, históricos, culturais e econômicos. Com a sistematização dos dados sobre as crianças e respeitando suas particularidades conforme as informações constantes da ficha diagnóstica, as ações a serem planejadas no decorrer do ano letivo deverão promover e garantir que as crianças possam ter seu conhecimento de mundo ampliado por meio de diversas vivências e experiências por meio das interações e brincadeiras.

REGISTRO ANTECIPADO

[...] ações educativas e pedagógicas a serem desenvolvidas com e para as crianças deve ser elaborado a partir dos registros reflexivos realizados. (SME, 2023, p. 45)

Acolhida/Despedida

Por quê? (Objetivos do(a) professor(a) sobre as ações e atividades)

- Acolher e despedir para continuar fortalecendo os laços de afeto e confiança entre crianças, famílias e profissionais.
- Favorecer o processo de inserção e transição da casa para a UE (Unidade Educacional) ou entre agrupamentos.
- Cantar para expressar-se.
- Apreciar cantigas, canções para conhecer novos ritmos e melodias.
- Ler e apreciar histórias de livros literários; ouvir histórias diversas para aguçar a imaginação e a criatividade.
- Ampliar o vocabulário.
- Desenvolver a oralidade.
- Dançar e ampliar os movimentos corporais, expressar-se por meio de movimentos corporais, imitar gestos e expressões corporais.
- Desenvolver o equilíbrio e autonomia para locomover-se nos diversos espaços.
- Dramatizar para criar histórias e cultivar boas emoções.

O que? (Atividades a serem realizadas)

- **Ação (ões):** Acolhida ou Despedida
- Recepção e acolhida/ despedida das crianças e famílias na porta pela professora auxiliares

- Dialogar com as famílias com uma escuta atenta para as necessidades da criança e da família tanto na entrada, quanto na saída.
- Cantinhos com brinquedos diversos estruturados e/ou não estruturados para as crianças
- Brincadeiras cantadas com cantigas e músicas diversas
- Apreciação de músicas por meio de áudio e/ou vídeo, ou pelas próprias profissionais e crianças.
- Contação de histórias com livros, fantoches, objetos, etc (roda de leitura)

- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**

- Vivenciar situações significativas com sons, imagens, palavras, movimentos, cores, dentro e fora da instituição.
- Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos
- Participar junto aos parceiros e em diferentes situações, da exploração de materiais estruturados e não estruturados
- Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- Conhecer o próprio nome como elemento de sua identidade, reconhecendo-o em seus objetos pessoais.
- Apreciar textos diversificados, como: cantigas de roda, versos, quadrinhas.
- Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
- Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor

- **Como:**

- Recepção e acolhida ou despedida das crianças e famílias na porta pela professora e/ou auxiliares

Cantinhos com brinquedos diversos estruturados e não estruturados para as crianças

Brincadeiras cantadas com cantigas e músicas diversas

Apreciação de músicas por meio de áudio e/ou vídeo, ou cantada pelas próprias profissionais da turma juntamente com as crianças.

Contação de histórias com livros, fantoches, objetos, etc (roda de leitura, teatro de fantoches)

- No início ou no final do atendimento, todos os dias acolher ou despedir das crianças e suas famílias com carinho e atenção, buscando ouvir as famílias e dialogar sobre as necessidades e novidades sobre cada criança. Após a chegada das crianças, organizar um momento para

realizar dinâmica (BRINCADEIRA CANTADA/chamadinha) com os nomes, podendo ser antes ou logo após o café da manhã em sala ou outro espaço do CMEI.

- Organizar cantinhos com brinquedos estruturados e não estruturados para que as crianças possam brincar e interagir entre si, ora de forma livre, ora de forma mediada pelas profissionais.
- Apresentar às crianças vídeos musicais do seu contexto e que sejam significativos para elas e outros com cantigas da preferência das crianças, Cantigas de acolhida diversas e outros introduzindo também novas cantigas para que se apropriem de vários estilos e canções.
- Proporcionar também momentos de audição de música ambiente sem imagens na tv, apenas na caixinha de som, para que as crianças apreciem enquanto brincam, tanto na sala de atendimento quanto nos espaços externos.
- Apresentar livros literários para as crianças com personagens que lhes chame a atenção e causem interesse com o acompanhamento de fantoches e ou/ gestos, objetos, etc.
- Para a despedida, após o jantar, a cada dia da semana, disponibilizar um tipo de brinquedo - estruturado ou não estruturado, fantoches, livros literários, procurando sempre deixar uma música suave de fundo para que as crianças apreciem e mantenham se tranquilas até a chegada de seus familiares. Podendo também realizar com elas brincadeiras cantadas com gestos e movimentos corporais, contação de histórias, brincadeiras com tecidos, caixas, tampinhas, etc., e se a criança necessitar , ela pode também descansar num colchonete.

Atividades de Atenção e Cuidado Pessoal

● Por quê?

Tomar banho de sol nos espaços abertos do CMEI

Realizar higienização das mãos antes e após as refeições

Promover a troca de fraldas para higienização das crianças no decorrer da rotina

Promover organização dos espaços - objetos/brinquedos com a participação das crianças

Identificar os pertences pessoais como roupas, sapatos, copos, mamadeiras, etc.

Estimular e incentivar a alimentação saudável

Realizar a higiene bucal com escovação, higiene corporal com banho e a lavagem das mãos após as brincadeiras e antes das refeições.

Promover relaxamento e musicalidade durante o repouso, bem como nos momentos de transição tanto na chegada (acolhida) das crianças ao CMEI, quanto na saída (despedida).

O que?

- **Ação (ões):** Alimentação, Higiene, Descanso/Sono

- Alimentação - café da manhã, colação, almoço, lanche vespertino e jantar. Ações de orientação e incentivo a degustação dos vários alimentos ofertados.

Higiene - cuidados com o corpo durante as trocas de fraldas, durante o banho, após as brincadeiras, antes e após as refeições com higienização das mãos e da boca.

Descanso/Sono - Organização do ambiente da sala de atendimento com músicas suaves e a meia luz

- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**

- Vivenciar situações significativas com sons, imagens, palavras, movimentos, cores, dentro e fora da instituição.
- Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos
- Participar junto aos parceiros e em diferentes situações, da exploração de materiais estruturados e não estruturados
- Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- Conhecer o próprio nome como elemento de sua identidade, reconhecendo-o em seus objetos pessoais.
- Apreciar textos diversificados, como: cantigas de roda, versos, quadrinhas.
- Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de poemas e a apresentação de músicas.
- Reconhecer elementos das ilustrações de histórias, apontando-os, a pedido do adulto-leitor
- Vivenciar com adultos e crianças, situações de cuidados com a saúde e a prevenção de doenças – tomar banho de sol, experimentar novos alimentos, higienizar as mãos antes de pegar algum alimento etc.
- Conhecer e reconhecer o seu corpo nos momentos do banho, trocas de fraldas, das brincadeiras, dentre outros, aprendendo a nomear as partes do seu corpo.

- **Como:**

● No decorrer da rotina, todos os dias, aproveitamos os momentos destinados às brincadeiras nas áreas externas para promover o banho de sol, exceto nos dias de chuva em que não é possível sair do agrupamento. Durante as refeições acompanhar cada criança, orientando-as a comerem e alimentarem -se com calma e utilizando os talheres e utensílios de forma correta, incentivar que aceitem todos os alimentos ofertados no café da manhã, colação (é um alimento oferecido entre o café da manhã e o almoço, geralmente servido de uma fruta), almoço, lanche da tarde e jantar. Oferecer água no decorrer da rotina em vários momentos

para que as crianças estejam bem hidratadas, e cuidar, para que nesse momento as crianças estejam tranquilas de preferência sentadas no chão para não engasgar com a água.

- Os momentos de higienização das crianças ocorrerão no decorrer da rotina, procurando sempre observar se não estão com fralda suja, higienizar as mãos das crianças ensinando-as a passar o sabão nas mãos e a forma correta de enxaguar para lavar as mãos, incentivando-as a terem autonomia para conseguirem lavar as mãos. Principalmente após as refeições procurar higienizar a boca e as mãos das crianças. No momento do repouso, ocorrerá todos os dias após o almoço, e/ou em algum momento que a criança demonstre necessidade de descansar, procurando sempre incentivar a criança a participar das ações no decorrer da rotina. Para que aconteça o repouso após o almoço a sala será organizada com colchonetes e música instrumental ambiente, cortinas cerradas para que a luminosidade esteja mais amena.

Brincadeiras

- **Por quê?**
- Brincar e Divertir-se. Brincar para explorar movimentos corporais.
- Apropriar-se dos espaços do CMEI.
- Desenvolver o equilíbrio.
- Construir laços de afeto e confiança.
- Desenvolver a autoestima, autoconfiança.
- Construir noções de respeito e alteridade.

O quê

- **Ação (ões):** Brincadeiras ao ar livre nos Parques 1, 2 e 3/pula pula;
- Brincadeiras na Casa de Brinquedos,
- Brincadeiras no Tanque de Areia,
- Brincadeiras ao ar livre no Corredor (central, final e frente bloco 2)
- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**
- Vivenciar diferentes ritmos, velocidades e fluxos nas interações e brincadeiras (em danças, balanços, escorregadores etc.)
- Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos.
- Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

- Desenvolver noções de equilíbrio e lateralidade, ao movimentar-se de um lado para outro, andar sobre um traçado, em situações de deslocamentos e brincadeiras.
- **Como:**

A partir do cronograma de espaços sugerido pela Unidade Educacional, de acordo com o descrito a seguir:

PERÍODO MATUTINO /VESPERTINO

Brincadeiras no Parque 3 - Pula-pula Segunda feira (matutino) das 8h30 às 9h00 e quarta feira (vespertino) das 14 às 14:30 - Incentivar as crianças a brincarem no brinquedo, estimulando-as a se movimentarem com autonomia, e construir autoconfiança para pular e se apropriar do brinquedo, auxiliando-as e orientando para não sofrerem acidentes. A figura 1 nos apresenta este espaço de brincar no CMEI.

Figura 1 – Parque 3



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Brincadeiras no Final do Corredor: Quarta feira (matutino) - 8:00 às 8:30 e Sexta feira entre 14h e 14h30 (vespertino) (em cada momento dispor brinquedos diversos e propor brincadeiras com materiais variados). Como podemos visualizar na Figura 2, neste espaço realizamos muitas e variadas brincadeiras como: fazer bolinhas de sabão, brincadeiras com bolas, cavaleiros, carrinhos, brinquedos diversos estruturados e/ou não estruturados, brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, rodas de leitura, brincadeira com pescaria, boliche, bola no grude, etc.

Figura 2 – Brincadeiras no final do corredor central.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

O espaço apresentado na figura dois mostra onde realizamos muitas brincadeiras como fazer bolinhas de sabão, brincadeiras com bolas, cavalinhos, carrinhos, brinquedos diversos estruturados e/ou não estruturados, brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, rodas de leitura, brincadeira com pescaria, boliche, bola no grude, etc.

Parque 2 (circuito de obstáculos, escorregadores e escorregador de tubo) Sexta feira das 8h00 às 8h30. Este é um espaço muito rico para movimentar-se e brincar de escorregar, subir, descer, agachar, andar sobre a “ponte”, escalar, fazer rapel. Assim é importante incentivar as crianças explorarem o brinquedo cuidando para que não se acidentam. Na figura 3 visualizamos o espaço enunciado acima (parque 2).

Figura 3 - Parque 2 – (Circuito de obstáculos, escorregadores e escorregador de tubo)



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Casa de Brinquedos - Quinta feira: 8:40 às 9:10 - As brincadeiras realizadas neste espaço poderão variar entre brincadeiras de casinha com brinquedos como panelinhas, pratinhos, garfinhos, etc. Podemos também criar um momento de produção de uma receita culinária ou construção de um brinquedo com sucatas, ou uma produção artística utilizando elementos da natureza como terra, folhas, sementes, flores, pedrinhas, etc. Outra atividade que também pode ser realizada neste espaço pode ser um momento de brincar de cuidar de bonecos dando banho, trocando a fralda, colocando roupa, etc.

Parque 1 - Quinta feira (matutino) das 8:30 às 9:00 Neste espaço, de acordo com o que podemos visualizar na Figura 3, as crianças poderão brincar no playground composto de balanços, escorregador, e outros brinquedos, com um espaço também para brincar com terra, de correr, de entrar pelos tubos.

Figura 4 – Parque 1

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

Tanque de areia. Quinta feira (vespertino) 14h30 às 15h10 Para as brincadeiras no tanque de areia, o espaço será preparado com antecedência pela professora ou auxiliares, onde será umedecida a areia para não levantar poeira e serão colocados brinquedos diversos como potes, pazinhas, carrinhos, entre outros. Neste momento a brincadeira será mediada pela professora que se sentará junto às crianças dentro do tanque de areia para que elas brinquem com tranquilidade e possam apropriar-se do espaço e aprender a brincar de maneira saudável e segura. A cada semana serão realizadas brincadeiras nos diversos espaços onde procuraremos auxiliar e acompanhar as crianças a usufruírem dos diversos espaços e brinquedos do CMEI, incentivando a participação de todos, procurando orientar as crianças para que aprendam a respeitar a vez do outro, a cuidar de seu corpo, procurando brincar com segurança de modo a conhecer como se deve brincar em cada brinquedo nos vários espaços.

Proporcionar que as crianças possam viver experiências significativas nos diversos brinquedos e espaços, incentivando as a terem autonomia para escolher suas brincadeiras de forma consciente. Que cada criança possa ser incentivada a brincar e acreditar no seu potencial.

Observação: O cronograma de tempos e espaços podem ser modificados conforme a necessidade da turma ou mesmo da instituição. A Figura 4 apresenta o momento em que as crianças estão brincando no Tanque de areia, que fica no espaço aberto do CMEI e é cercado de telas para que não entre animais no recinto.

Figura 5 – Tanque de areia

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Em relação à Figura 4 – Tanque de areia – Brincadeira com potes, pazinhas, baldinhos. Momento em que as crianças exploram o toque com a areia, movimentam se de diversas formas para mexer com a areia, encher os baldinhos e criam esculturas com areia. Experimentam a textura da areia úmida e colocam na boca para comer também. A curiosidade e a criatividade se aguçam a cada toque na areia.

ATIVIDADES DIVERSIFICADAS

As atividades diversificadas se referem às atividades culturalmente significativas que envolvem investigação, observação, pesquisa e exploração, projetos de trabalho e projetos institucionais, que acontecem de forma menos recorrente em relação às atividades permanentes, possuindo um determinado tempo de duração no ano letivo. Por isso, o planejamento dessas atividades tem a temporalidade semanal e deve considerar a análise da sistematização das informações das fichas diagnósticas das crianças, os interesses, curiosidades e necessidades apresentados por elas e, ainda, a continuidade, significatividade e ludicidade do que é proposto. Nessas atividades, o(a) professor(a) propicia situações de observação, investigação, pesquisa e exploração de diferentes espaços e materiais, instigando e provocando a curiosidade e a participação das crianças, visando ampliar, diversificar e complexificar seus conhecimentos [...] (SME, 2023, p.30)

REGISTRO REFLEXIVO A PARTIR DA FICHA DIAGNÓSTICA

As crianças, neste início de ano letivo, chegaram até nós demonstrando muito interesse e curiosidade por tudo. Alguns ainda tiveram dificuldades para interagir e distanciar-se dos familiares, mas no geral as crianças, como a maioria já havia frequentado a unidade educacional no ano anterior, ficou bem e participou das atividades propostas. A partir do que foi sistematizado na ficha diagnóstica, iremos de agora em diante envolver as crianças no processo educativo de forma lúdica e significativa para elas. Assim as propostas aqui trazidas buscam trabalhar a construção da identidade, a acolhida e a inserção das crianças no novo agrupamento

com nova professora e auxiliares de atividades educativas, bem como ampliar, diversificar e complexificar os conhecimentos por meio das interações e brincadeiras que estruturam o trabalho pedagógico para a construção do currículo. Ao sistematizar os dados das crianças a partir da Ficha Diagnóstica, podemos observar que o trabalho com as crianças nesta faixa etária prima muito pelo cuidar e educar, e que nas interações e brincadeiras serão propostas ações que favoreçam a apropriação pelas crianças do conhecimento de mundo, conhecimento científico, oportunizando de forma concreta por meio de várias experiências, vivências, brincadeiras e nas diferentes interações no cotidiano do CMEI a ampliação, diversificação e complexificação do conhecimento científico e do patrimônio cultural da humanidade.

REGISTRO ANTECIPADO SEMANAL

PRIMEIRA PROPOSTA

- **Porquê: (Refere se aos objetivos que o professor(a) quer alcançar**
- Brincar para se divertir
- Construir laços de afeto e amizade
- Construir a identidade
- Explorar movimentos corporais, emoções e expressividade.
- Ampliar a oralidade.

O que (Que ações e atividades serão realizadas)

- **Ação (ões):**
- Brincadeira cantada com utilização de lenço de tecido, urso de pelúcia e cantiga.

Brincadeira cantada: “O Ursinho sumiu.” (ATIVIDADE ..., 2022) Construção da identidade.

- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:(Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com cada campo de experiência)**
- Reconhecer quando é chamado pelo seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.
- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e objetos do ambiente.
- Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais. Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- **Como: (Quais as estratégias e recursos serão utilizados para se alcançar os objetivos propostos para as ações/atividades)**

Para a brincadeira cantada “O ursinho sumiu” (ATIVIDADE ..., 2022) a professora e as auxiliares estarão sentadas no chão e convida as crianças para participarem da brincadeira. Para a brincadeira será necessário um pedaço de tecido bem leve e colorido de um tamanho que possa encobrir a criança e também um urso de pelúcia para ilustrar o personagem da cantiga. Ao iniciar a brincadeira a professora vai cantando e fazendo os gestos e quando chega na parte que canta “Será que está aqui?” A professora coloca com bastante cuidado o lenço sobre uma das crianças e puxa rapidamente para completar a cantiga respondendo: “NÃO” e dizendo o nome da criança que está sob o pano. Ir repetindo esta brincadeira, até que todas as crianças sejam apresentadas durante a dinâmica.

Letra da Cantiga:

O ursinho sumiu não sei aonde está (Fazer gestos para demonstrar que o ursinho sumiu)

Bata a mão três vezes que nós vamos procurar. (Bata palma três vezes)

Cadê, cadê, onde foi se esconder? (Fazer gestos como quem está procurando algo)

Será que está aqui? (Colocar o lenço suavemente sobre uma das crianças, respeitando aquelas que porventura não quiserem brincar.)

Não! Essa (e) é a (o)....(nome da criança) (Puxar o lenço rapidamente e falar o nome da criança que estiver sob o lenço)

Pode se repetir a música quantas vezes achar necessário ou até que todas as crianças participem e tenham seus nomes apresentados aos seus pares, procurando falar o nome de todas crianças.

SEGUNDA PROPOSTA

● **Porquê:**

Cantar para construir a identidade.

Trabalhar a autoestima, construir laços de afeto e confiança.

Conhecer-se e conhecer o outro

O quê

- **Ação (ões):** Brincadeira cantada com os nomes das crianças e fichas com nomes ilustradas com as fotos.

● **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**

- Construir noções de respeito e cooperação, ao estabelecer relações de amizade e ao participar de brincadeiras e interações variadas com crianças de diferentes faixas etárias e adultos.
- Conhecer e diferenciar a sua própria imagem e a do outro, por meio de espelhos, fotografias, filmagens etc
- Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente.
- Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

- **Como:**

- Para esta brincadeira cantada com os nomes/imagens das crianças, a professora, primeiro providenciará as imagens com as fotos das crianças que poderá vir colada num papelão, ou num cd usado, para que o material tenha mais durabilidade. Vamos organizar no chão da sala ou de outro espaço que preferir um tapete bem grande para que as crianças possam sentar-se em círculo. Depois de organizado o espaço e acomodado às crianças, convidá-las a cantar a seguinte cantiga: “Boa tarde/Bom dia “Ana Liz” cante esta canção, bata palmas, sinta a música em seu coração.” (4 CANTIGAS..., 2021). Enquanto cantamos vamos mostrando a foto da criança e entregando a elas sua própria imagem para que possam se reconhecer e conhecer seus pares.
- Esta cantiga está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iCi8ZczYn0I>

TERCEIRA PROPOSTA

- **Porquê:**

Conhecer-se e reconhecer-se

construir identidade própria e dos seus pares

Aprender a identificar-se e identificar seus pares por meio das fotos.

O quê

- **Ação (ões):** Chamadinha com fotos

- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**

- Relacionar com outras crianças e adultos por meio de olhares, afagos, sorrisos, choros, conversas, em situações de diálogos, brincadeiras e exploração.
- Identificar suas características físicas a partir da relação com outras crianças e adultos.

- Conhecer e diferenciar a sua própria imagem e a do outro, por meio de espelhos, fotografias, filmagens etc
- **Como:**
- Para esta atividade iremos utilizar uma lata com a tampa aberta e coberta por um pedaço de EVA colorido, onde as crianças poderão enfiar a mão para sortear uma foto. E toda vez que formos sortear uma foto iremos cantar a seguinte música: "Chacoalha, chacoalha, chacoalha, vamos chacoalhar, chacoalha, chacoalha, chacoalha pra ver quem a/o (nome da pessoa que está sorteando a foto) vai pegar." Nesse momento a professora, ou alguma criança tira uma foto do fundo da latinha e a professora pergunta "A/o (nome da criança) veio hoje?" Se sim, a professora convida a criança (dona da foto) a colar sua foto no painel de chamadinha. E assim proceder até que todas as crianças presentes possam colocar sua foto no mural.

QUARTA PROPOSTA

- **Porquê:**
- Explorar materiais diversos
- Produzir bolhas com sabão
- Brincar para se divertir e movimentar-se
- Ler para conhecer poesia
- Brincar com os sons das palavras
- Conhecer poesia e ampliar o vocabulário e repertório
- Ilustrar poesia
- Conhecer forma geométrica: Círculo

O quê

- **Ação (ões):**
- Brincadeira com bolhas de sabão
- Apreciação de música sobre bolhas de sabão
- Leitura compartilhada da poesia Bolhas de Cecília Meireles
- Ilustração da poesia com carimbos de círculos de papelão/ tampas plásticas com tinta

- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**

- Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos e brinquedos;
- Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
- Manusear diversos tipos de materiais, explorando os elementos visuais - ponto, linha, forma e cor - produzindo narrativas visuais, sem que haja compromisso com a representação do real
- Explorar gestos, sonoridades e movimentos de diferentes naturezas.
- Experimentar diferentes suportes – papéis, telas, tecidos, madeiras, plásticos, paredes, chão, cerâmica e outros – na realização de suas primeiras marcas gráficas, usando instrumentos riscantes e tintas.
- Imitar as variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.
- Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

- **Como:**

- Esta atividade deverá ser realizada em diversos momentos e espaços para que se concretize o todo e se respeite as necessidades das crianças. Iniciaremos então a brincadeira com bolhas de sabão num espaço ao ar livre que tenha um piso que não seja escorregadio. A professora, ou uma das auxiliares, irá fazer as bolhas de sabão. Enquanto as bolhas são espalhadas pelo ar para que as crianças possam pegar, deixaremos ao fundo tocando a música “Olha lá uma bolinha de sabão” do grupo Palavra Cantada (BOLINHA ..., 2014). Após esse momento, em um espaço em que as crianças possam sentar-se, podendo ser na sala de atendimento, ou embaixo de uma árvore, ou ainda em um espaço coberto, a professora apresentará a poesia Bolhas de Cecília Meireles utilizando-se de imagens para ilustrar cada verso. Após a leitura que deverá ser feita de forma bem emocionante, montar na sala um painel com apresentação da poesia ilustrada e um cartaz com a letra da poesia, depois convidar cada criança a desenhar alguns círculos com a ajuda de uma tampa plástica ou rolo de papelão para fazer o carimbo da forma geométrica para representar a bolha.

QUINTA PROPOSTA

- **Porquê:**

- Construir a identidade
- Conhecer e reconhecer a família e de seus pares

- Ler para conhecer e compreender sobre as diferentes famílias
- Aguçar a imaginação a criatividade
- Promover a compreensão do mundo
- Despertar o gosto pela leitura e cultivar o hábito da leitura literária pelas crianças.

O quê

- **Ação (ões):**

- Roda de conversa com apreciação de fotos da família
- Leitura compartilhada “As famílias do Mundinho” de Ingrid B. Bellinghausen Editora DCL

- **Campos de Experiências e Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento:**

- Utilizar estratégias variadas, gestos, expressão facial, movimentos e linguagem oral para narrar histórias, expressar ideias e opiniões com crianças de diferentes faixas etárias e adultos.
- Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).
- Reconhecer imagens de objetos, animais e pessoas relacionadas ao cotidiano.
- Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).
- Conviver e reconhecer pessoas e grupos sociais diversos – pai, mãe, irmão, tio, avó, avô, vizinhos, amigos, família, instituição etc

- **Como:**

- 1º COLETA DE FOTOS COM AS FAMÍLIAS - Para esta atividade deveremos primeiramente solicitar às famílias uma foto ou imagem no celular contendo todas as pessoas da família que convivem na mesma casa todos os dias com as crianças.
- 2º IMPRESSÃO/ORGANIZAÇÃO DAS IMAGENS Depois de coletadas as imagens, organizar a impressão das mesmas para o momento da roda de conversa sobre as famílias de cada criança a partir das fotos.
- 3º RODA DE CONVERSA PARA APRESENTAÇÃO DAS FOTOS ÀS CRIANÇAS - Assim, nos organizamos em uma roda, todos sentados no chão, podendo ser num espaço bem tranquilo para que as crianças possam ouvir a professora e serem ouvidas por todos. Organizado o espaço e com as crianças próximas a professora, apresentar cada foto e observar como cada criança reage. Percebendo se elas conseguem identificar seus

familiares e como elas expressam suas emoções e conhecimentos sobre cada pessoa. Deixar que apreciem as imagens e se expressem da forma como conseguirem sobre o que veem.

- 4º MONTAGEM DO PAINEL DAS FAMÍLIAS Depois desses três momentos, montar um painel com as fotos de cada criança de forma que elas possam apreciar de perto cada foto, sempre orientando as para não rasgarem nem estragar o painel de fotos e respeitar o seu espaço e o espaço do outro.
- 5º LEITURA COMPARTILHADA - Em um outro momento, organizar o espaço da sala de atendimento com tapetes, almofadas para que fique bem confortável para cada criança poder se posicionar para ouvir a leitura compartilhada pela professora do livro “As famílias do Mundinho” de Ingrid B. Bellinghausen Editora DCL. Para a leitura será apresentado o livro parte por parte, podendo ser dividida por partes para que as crianças consigam prestar atenção, pois como são muito pequenas, podem não conseguir ficar muito tempo concentradas ouvindo a leitura.

REFERÊNCIAS

ATIVIDADE para berçário- Educação Infantil. BNCC. 2022. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Prof. Jussara Ferreira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jGegfr3iKzc&t=108s>. Acesso em 23 maio 2023.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Bisemeyer. **As Famílias do Mundinho**. Ed. DCL – Difusão Cultural do Livro. São Paulo. 2007.

BOLINHA de sabão. [S.l.:s.n.]. 2014. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Palavra Cantada. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j2lS-6YF4Eo>. Acesso em 23 maio 2023.

4 CANÇÕES de acolhida com cifras para aula de música. [S.l.:s.n.]. 2021. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Patrícia Salviano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iCi8ZczYn0I>. Acesso em: 23 maio 2023.

GOIÂNIA. **Ofício Circular nº 002 - 17/01/2018 – Orienta sobre as fichas da Educação Infantil da DIRPED** (Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes). Goiânia: SME: 2018.

GOIÂNIA. **Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**. (Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Esportes). Goiânia: SME: 2023.

HAI, Alessandra Arce. **Educação Infantil: alimentação, neurociência e tecnologia**. Campinas-SP, Editora Alínea, 2018.