

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN - RS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CARLISE DIELL

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA: MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGEM DE CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2022

CARLISE DIELL

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA: MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGEM DE CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto
Co-orientadora: Profa. Dra. Ana Paula
Teixeira Porto

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2022

CARLISE DIELL

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DESENVOLVIMENTO DA
CRIANÇA: MATERIAL DIDÁTICO PARA ABORDAGEM DE CAMPOS DE
EXPERIÊNCIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, câmpus de Frederico Westphalen.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luana Teixeira Porto (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto (Co-orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Profa. Dra. Hildegard Jung

Universidade La Salle - UNILASSALE

Profa. Dra. Jordana Timm

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

FREDERICO WESTPHALEN - RS

2022

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, pela compreensão e amor incondicional. Agradeço por todos os dias, por todas as horas de minha ausência em que tiveram a paciência de esperar minha atenção, carinho e cuidado.

Ao meu esposo, pelo incentivo da busca desse novo desafio.

Aos meus pais, pelos incentivos e palavras de apoio e carinho.

À Profa. Dra. Luana Teixeira Porto, por sua disponibilidade e sabedoria, pela partilha de experiências, pelas palavras de incentivo e conhecimento e principalmente pelas palavras de amor e carinho que enriqueceram minha escrita.

À Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Porto, pelas excelentes orientações e mediações, pela sua força, apesar do momento, em conduzir minha escrita com tranquilidade e sabedoria.

À Profa. Dra. Jordana Wruck Timm e à Profa. Dra. Hildegard Susana Jung, pelas sugestões e considerações na banca de qualificação, as quais enriqueceram muito e deram rigor a esta dissertação.

Ao corpo docente do PPGEDU, que contribuiu imensamente para a elaboração desse estudo para meu crescimento profissional e pessoal.

E aos meus amigos e colegas, que sempre me apoiaram em suas palavras e mensagens de carinho, tornando os dias difíceis em momentos alegres e inspiradores.

“A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para no deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo”

(Mia Couto)

RESUMO

No âmbito dos estudos sobre a Educação Infantil, esta dissertação tem como tema central Base Nacional Comum Curricular e desenvolvimento da criança com enfoque no material didático para abordagem de Campos de Experiência na primeira infância. O objetivo da pesquisa é propor materiais didáticos que desenvolvam as habilidades e competências necessárias na primeira infância, propondo um novo olhar para a educação infantil. Esse olhar atenta para os materiais didáticos concebidos como formas de organização pautada em vivências das crianças. Para desenvolver o estudo, os procedimentos metodológicos consistem em uma abordagem qualitativa direcionada na produção bibliográfica e documental, tendo a BNCC-EI (2017) como política educacional base do estudo. A pesquisa procurou investigar diferentes documentos disponíveis, para aprofundar a fundamentação teórica, por meio da análise de conteúdo dos Campos de Experiências. Como forma de sustentação das discussões, foram usadas as legislações específicas para educação infantil e as contribuições dos estudos de Borba (2006), Cunha (2007), Dewey (2010), Friedman (2009), Kramer (1997), Minayo (2002), Rizzo (2003), Sarmiento (2004), Vigotski (2010), entre outros estudiosos. Como resultados centrais da pesquisa, destacam-se: a importância de buscar uma concepção de infância que favoreça e oportunize o direito integral do desenvolvimento da criança; a importância do brincar como um processo fundamental no desenvolvimento da identidade e autonomia, desenvolvendo suas capacidades de imaginação, atenção, imitação e socialização e a implementação de materiais didáticos associados ao contexto social e educativo das crianças, promovendo o conhecimento de forma lúdica e atrativa e respeitando as faixas etárias propostas na BNCC. A investigação mostra que os Campos de Experiência propostos na BNCC propõem a inserção das crianças nas práticas sociais e culturais, provendo aprendizados e vivências significativas. Ainda sinaliza que a seleção de materiais didáticos para o planejamento das interações deverá dar ênfase a brincadeiras que favoreçam uma reflexão e a construção de contextos formativos, ofertando a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. BNCC. Campos de Experiência. Material didático.

ABSTRACT

In the context of studies on Early Childhood Education, the theme of master's dissertation is the Base Nacional Comum Curricular [National Common Curricular Basis] and the children's development focusing didactic materials for approaching Fields of Experience in early childhood. The main objective of this research is to create didactic material that develop elementary skills and competences in early childhood, suggesting a new look on early child education. This action minds the didact material as a path for organization based on children's experiences. In a way to develop this study, the methodologic procedures used were a qualitative approach focused on documental and bibliographic productions, using the BNCC-EI (2017) [The National Common Curricular Basis for Early Education] as the fundamental educational politics of this study. This research intended to identify different documents available to enrich the theoretical discussion, through the content analysis of the Fields of Experience. As a theoretical foundation, specific legislation on early education were used, as well as the contribution of authors such as Borba (2006), Cunha (2007), Dewey (2010), Friedman (2009), Kramer (1997), MINAYO (2002), RIZZO (2003), SARMENTO (2004), VIGOTSKI (2010), between others. The results point the importance of promoting a childhood that favors and enables the whole right of the child's development; the importance of playing as a fundamental process in developing identity and autonomy, growing the skills of imagination, attention, imitation, and socialization; also, the use of didactic materials associated to the social and educational contexts of the children, allowing a playful and attractive learning, and respecting the proposed age groups according to the BNCC. This investigation shows that the Fields of Experience proposed by BNCC intend the insertion of children in social and cultural activities, allowing meaningful leaning and experiences. Also, it shows that selecting didactic material for planning the interactions should emphasize games that favor thinking and the making of new educational scenarios, guaranteeing children's rights, learning and development goals.

Keywords: Early Childhood. BNCC. Fields of Experience. Didactic Material.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 19 |
| 1.1 Contexto histórico da educação infantil | 19 |
| 1.2 Concepção de criança e de infância | 26 |
| 1.3 Regulamentação da Educação Infantil no Brasil | 28 |
| 1.4. BNCC: direitos de aprendizagem na Educação infantil | 31 |
| 1.5 Os direitos de aprendizagem por meio do brincar em tempos digitais | 34 |
| 1.6 BNCC: campos de experiência na Educação Infantil, baseados nas contribuições das práticas interacionistas de Vygotsky | 38 |
| 2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS | 40 |
| 2.1 Tipo de Pesquisa | 40 |
| 2.2 Concepção de Pesquisa..... | 41 |
| 2.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa para a obtenção de dados..... | 42 |
| 3. MATERIAL DIDÁTICO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA | 64 |
| 3.1 Material didático para educação infantil: algumas considerações | 64 |
| 3.2 Contradições do Livro Didático na Primeira Infância | 67 |
| 3.3 Material didático e os Campos de Experiência na Educação Infantil: algumas proposições | 68 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 74 |
| REFERÊNCIAS | 77 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho é desenvolvido no âmbito dos interesses da linha de pesquisa “Processos educativos, linguagens e tecnologias”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, câmpus de Frederico Westphalen, em nível de mestrado. Intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desenvolvimento da criança: material didático para abordagem de Campos de Experiência na primeira infância”, é um estudo de natureza bibliográfica e documental, tendo suas reflexões e investigações direcionados ao problema de pesquisa e procura apresentar uma discussão canalizada no desenvolvimento integral da criança na primeira infância, com enfoque direcionado a processos educativos – fator que mostra aderência do estudo à linha de pesquisa, bem como à área de concentração do Programa (Educação).

A proposição do tema da investigação está pautada em alguns fatores. Levando em consideração os inúmeros estudos e definições que acompanhamos na trajetória da educação infantil, reportamo-nos ao tema aqui descrito como algo de grande relevância para essa etapa da educação básica: a primeira infância.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 sugere a implantação curricular pedagógica em todas as etapas da educação básica, inclusive na educação infantil. Ela traz oportunidades de discutirmos a vida prática nas escolas, sendo que uma das maiores discussões sobre a BNCC na educação infantil é a garantia de oferecer situações de mediação da aprendizagem e desenvolvimento através de diferentes organizações curriculares nos níveis de ensino.

A concepção assistencialista ainda é um aspecto que marca o cotidiano de muitas escolas de Educação Infantil, pois se dedicam ainda a priorizar apenas a oferta de cuidados com a higiene e a alimentação. É importante destacar também outro aspecto que ainda predomina em muitos ambientes de educandários infantis, crianças sentadas em bancos escolares por longos períodos, desenvolvendo atividades de forma mecanizada, dando a impressão de um ambiente que esteja proporcionando a aprendizagem.

Dessa forma, é importante buscarmos um olhar mais atento para essa importante fase de desenvolvimento da vida do ser humano. As DCNEI consideram que:

[...] as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressando-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiares, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias. (BRASIL, 2009, p. 12).

As DCNEI definem a educação infantil como um espaço pleno de interações das crianças, ao qual o professor tem o papel de desenvolver atividades que estejam voltadas ao contexto da criança, construindo novos sentidos e respeitando suas limitações, efetivando dessa forma o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa proposta, surge articulada a diferentes experiências de vida, propondo um contexto lúdico que possibilita a participação, a criação, a imaginação e principalmente a manifestação de desejos e interesses. A principal perspectiva é a garantia do direito de todas as crianças de 0 a 6 anos de idade, terem acesso a apropriação do conhecimento, além de outros direitos que foram assegurados pela implementação da Educação Infantil: proteção, saúde, lazer, convivência, cultura...

Partindo deste princípio, entende-se que é preciso ter uma compreensão de como entender a criança dentro de suas limitações e capacidades. Nesse sentido as DCNEI, no seu artigo 4º, definem a criança como “[...]sujeito histórico e de direitos que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009).

A função do docente é promover atividades pedagógicas que produzam respostas em uma sociedade voltada à reprodução e a cópia, dessa forma posicionando-se contra a desigualdade, o preconceito e a discriminação. O conhecimento não é um conjunto estável, imutável, pois estes são produzidos através das inúmeras linguagens que propomos nas práticas pedagógicas com os infantes. Sobretudo é preciso entender o comportamento infantil e assumir a definição de criança a partir da mediação do contexto cultural.

Vigotski (2010) oferece-nos um instrumento que pode orientar os professores a entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil: o conceito de vivência. Nesse sentido, não se pode entender o ambiente, ou o meio, como ele chama, como se este existisse isolado da criança, mas estudá-lo em termos do que ele significa para ela, reforçando um importante paradigma para a área.

Vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são representadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem em relação com dada personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

No entanto, com a implantação do documento da BNCC, que está amplamente interligada com a DCNEI (Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil), ao contrário de darmos ênfase para as competências, a BNCC-EI, direciona seu olhar prático para os direitos de aprendizagem, que conforme o disposto nas DCNEI, o texto aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE nº 02/17, (BRASIL, 2017) determina que os seis direitos de aprendizagem devem ser garantidos para todas as crianças na etapa da Educação Infantil.

A proposta da BNCC para a Educação Infantil consegue sistematizar muitos dos anseios da área da primeira infância, principalmente em relação a necessidade de se atualizar e manifestar a complexidade epistemológica, porém é preciso ter uma compreensão das bases teóricas.

A partir do momento em que surge a proposta da BNCC, surge também a necessidade de debates sobre os conteúdos e as didáticas pedagógicas aplicadas nas escolas da educação infantil. Nesse momento surgem também oportunidades de rediscutirmos novamente a vida prática nas escolas, sendo que muitas questões ligadas a esse âmbito de discussões foram abafadas, até mesmo por questões legais e regimentais de órgãos públicos ligados a Educação e da Hierarquia governamental.

O documento de apresentação da BNCC, especificamente no subitem da Educação Infantil, afirma que busca romper com os modos de atendimento assistencialistas e escolarizantes que predominam na área, considerando a criança como sujeito histórico e de direitos que brinca, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos(...), produzindo cultura (MEC, 2015). Nessa perspectiva, o texto traz referências fundamentais para o trabalho na educação infantil: os Campos de Experiência. Estes são esferas de desenvolvimento que devem ser trabalhadas durante a educação infantil, funcionando de forma semelhante aos componentes curriculares do Ensino Fundamental e Médio. Eles existem para nortear e apoiar o planejamento pedagógico dos docentes. 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 (BNCC, 2017).

As experiências que buscamos nos campos, podem ser confundidas com a experimentação espontânea, convivência socializante, exploração sensorial ou até mesmo outros elementos que as acompanham, porém que se tornam aleatórios. Segundo (DEWEY, 2010), experiências nós temos muitas, mas no fluxo geral, algumas são mais totais,

consistentes, completas, emblemáticas. São unidades coesas de significados. Já as experiências comuns, que não produzem em nós significados, não permitem transformações.

Os Campos de Experiência são outro argumento relevante desta proposição da pesquisa, sendo que os mesmos reconhecem a imersão das crianças em práticas sociais e culturais, desenvolvendo aprendizados significativos para o seu crescimento. As experiências promovidas diariamente nas escolas de educação infantil possibilitam experimentar diferentes vivências, imergir em diferentes linguagens e participar de contextos significativos para ela, desenvolvendo autonomia nas ações e na construção da identidade.

Dentro dessa perspectiva da pesquisa, é importante salientar que o professor precisa usar materiais didáticos específicos para cada faixa etária. Para tencionar tal organização, é preciso atentar para os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil: as interações, reconhecendo o valor das diversas relações nas quais a criança se envolve e que proporcionam o aprendizado nos diferentes aspectos, e a brincadeira, ou ludicidade, como ação a ser priorizada neste momento de vida das crianças. (BRASIL, 2009).

A BNCC, em sua composição, apresenta algumas fragilidades. A divisão dos Campos de Experiências está organizada de forma didática, porém nas práticas educativas, eles se constituem como caminho metodológico. O arranjo curricular proposto nas disciplinas e áreas do conhecimento está fragmentado. Cada Campo de Experiência, deveria conter em sua descrição o que constitui como objetivo e atividade e também contemplar do que apresenta como objetivo e atividade.

É de extrema importância que se tenha uma compreensão das bases teóricas que fundamentam o texto descrito da BNCC-EI. Essas compreensões deveriam estar mencionadas no corpo do texto, por meio de fundamentos teóricos metodológicos que posteriormente necessitam ser estudados e discutidos pelos professores das diferentes áreas da educação básica.

Segundo Kramer (1997, p. 16), “um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas, quanto as diretrizes práticas nela fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam a sua concretização”. Para uma melhor organização e entendimento desse importante documento, cabe aos coordenadores pedagógicos e secretários, se debruçarem no estudo e análise da BNCC, para dessa forma, juntos pensarem nas diretrizes práticas e nas condições concretas de trabalho no processo de formação dos educandos.

Considerando esses fatores que motivam a realização do estudo, salientamos que a proposição de pesquisa parte da seguinte problematização: Tendo em vista os direitos de

aprendizagem, a concepção de Educação Infantil e os Campos de Experiência propostos pela BNCC, de que forma os materiais didáticos podem ser produzidos para que a criança desenvolva habilidades e competências necessárias nessa etapa educativa? Além disso, a reflexão sobre a Educação Infantil e a implantação de uma prática pedagógica que atenda aos pressupostos da BNCC será realizada, buscando responder as seguintes questões norteadoras: Como favorecer Imersão da criança em práticas sociais e culturais tal como prevê a BNCC, utilizando materiais didáticos específicos para esse fim? Que diretrizes sobre Educação Infantil explicitadas na BNCC podem ser adotadas na elaboração de material didático para a primeira infância? Como elaborar material didático adequado para a Educação infantil, tendo-se em vista os desafios próprios de cada faixa etária das crianças?

Para discussão dessa problemática, são definidos os objetivos da pesquisa. Como objetivo geral, a pesquisa busca analisar como a BNCC aborda os direitos de aprendizagem, a concepção de Educação Infantil e os Campos de Experiência, com vistas à proposição de materiais didáticos para que a criança desenvolva habilidades e competências necessárias nessa etapa educativa, propondo um novo olhar para a Educação Infantil. Além da meta central, o estudo propõe-se a: apreender o conceito de educação infantil apresentado na BNCC, para inter-relacioná-lo a diversas áreas do conhecimento, aos direitos de aprendizagem e aos campos de experiência indicados no documento; promover discussões sobre a Educação Infantil baseada nos Campos de Experiência, descritos na BNCC, nas instituições de ensino da Educação Infantil; e elaborar materiais didáticos de apoio que sirvam como instrumentos para a prática pedagógica, com a finalidade de desenvolver o aspecto sociocultural da criança, tendo-se em vista os parâmetros formativos indicados na BNCC.

Dessa forma, o principal objeto de pesquisa é a BNCC e em sua composição curricular, observando-se especialmente os Campos de Experiência que norteiam a organização do documento a partir de importantes discussões acerca do desenvolvimento e direitos de aprendizagem da criança. A BNCC começou a ser elaborada em 2015, a partir de uma análise aprofundada dos documentos curriculares brasileiros realizada por inúmeros especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e por universidades de todo o território brasileiro.

Prevista na Constituição de 1988, ao qual ocorre o reconhecimento da Educação Infantil em creches e pré-escolas, na LDB de 1996, a qual a educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de

2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade. De acordo com a BNCC (2017, p. 07):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o inciso 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

As instituições escolares, as redes de ensino e os professores tendem a ser os grandes protagonistas dessa transformação. A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Homologada em 2017, a Base Nacional Comum Curricular é uma normativa que deve ser a referência para todas as escolas brasileiras, públicas e privadas, de educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Por isso, é inegável a sua importância para todos os educadores.

O universo infantil é repleto de linguagens, músicas, histórias, brincadeiras, sentimentos e emoções. E é por meio dessas experiências e interações, que a criança aprende sobre si e sobre o mundo em que vive. Esse foco do estudo é justificado pelo fato de que os campos de experiência estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento das suas práticas, sendo que o cuidar não pode ser algo mecânico, ou seja, a criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e interagir. E é dessa forma que precisamos pensar em didáticas de trabalho que estejam comprometidas com as reais necessidades da criança, para que suas vivências se tornem experiências, tornando-se um propósito educativo.

A BNCC, na etapa da Educação Infantil, determina interações e brincadeiras como os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, define direitos de aprendizagem e desenvolvimento, propõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados por campos de experiência e faixas etárias e ressalta a necessidade de transmitir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas e de acompanhar a progressão das aprendizagens e desenvolvimento.

De acordo com a BNCC (2017), os direitos de aprendizagem asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los e nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem (expressar, conviver, conhecer-se, explorar, participar, brincar). A partir desses direitos, é fundamental que o educador crie condições e desenvolva estratégias e hipóteses de trabalho didático, que auxiliem no desenvolvimento de habilidades e experiências fundamentais no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

A aprendizagem da criança acontece de forma integrada, em contextos de ludicidade e sociabilidade, sendo que, nesse processo, as interações são a maior possibilidade de proporcionar o aprendizado. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998:

As crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resignificação (RCNEI, 1998, p. 21-22).

Nas diversas situações do cotidiano, uma das principais estratégias do educador para a promoção da aprendizagem é a interação social das crianças, promovendo a garantia de diálogo, brincadeiras e troca de experiências entre as próprias crianças. Esses momentos são necessários também, pois possibilitam o surgimento de novas formas de expressão, de agir e de pensar perante a convivência em grupos.

Ademais, é relevante destacar que a BNCC estabelece cinco Campos de Experiência para a educação infantil, nos quais são fundamentadas todas as experiências essenciais para que a criança possa aprender e se desenvolver integralmente como um ser histórico-cultural. São eles: 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. Os campos estabelecem as habilidades comportamentos, valores, sentimentos e afetos que toda criança deve vir a desenvolver dos 0 a 5 anos de idade.

Conforme a BNCC, os campos de experiência têm enfoques específicos, como sistematizados a seguir. O campo “O eu, o outro e o nós” está centrado nas interações que a criança desenvolve com seus pares de convívio e com os adultos. Durante as vivências a criança vai desenvolvendo um modo próprio de agir, de sentir e de pensar, descobrindo que existem diferentes modos de vida e de pessoas diferentes. Dessa forma, apropriam-se de percepções e questionamentos, identificando-se como seres individuais e sociais. Nesse campo, nota-se que é extremamente importante que se criem oportunidades de convívio com outros grupos sociais e culturais na educação infantil, para que a criança construa sua própria autonomia, autocuidado e interdependência com o meio em que vive. Conforme a BNCC (2017), é nessas experiências que a criança pode ampliar o modo de perceber a si mesma e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

Em “Corpo, gestos e movimentos”, a proposta formativa está relacionada ao corpo, propiciando o desenvolvimento da natureza perceptiva. Essa intencionalidade consiste em ofertar experiências que permitam às crianças conhecer-se por meio de gestos, movimentos coordenados ou espontâneos, práticas de cuidado relacionados a alimentação, vestimenta, higiene. Esse Campo valoriza brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou até mesmo o mundo das fantasias. Também representa nas suas experiências a interação com a música, a dança e o teatro, possibilitando a interação e o valor das diferentes culturas existentes.

Esse campo associa-se a orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI, 2009). Em seu artigo 4º, elas 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.

“Traços, sons, cores e formas” objetiva ofertar o convívio com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas. Destaca experiências relacionadas a escuta ativa e de criação musical e de experiências que provocam sons, ritmos das melodias, exploração de objetos sonoros. Também explora a sensibilidade no campo visual, valorizando atividades produtivas das crianças, envolvendo pintura, colagem gravuras, modelagem, texturas, fotografias, mímicas, manipulação de materiais e recursos tecnológicos.

Ao se refletir sobre esse Campo, cabe salientar que Rubem Alves (2001) enfatiza que a “educação é sempre uma aventura coletiva de partilha: de afetos sensibilidades, de conhecimento e saberes, de expectativas e experiências, de atitudes e valores, de sentido à vida”. Na fala do autor, a troca de experiências entre professor e aluno é fundamental. Para despertar a sensibilidade é muito importante que se envolva desenhos, cores, formas tamanhos, para que a criança desenvolva sua autoexpressão de maneira significativa.

Já o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação” volta-se a situações relacionadas a comunicação no cotidiano com as pessoas com as quais a criança interage. Esse campo tem a intenção de aprimorar a criatividade e a relação com as diferentes manifestações da linguagem verbal. De acordo com a BNCC (2017, p. 42), “na educação infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social”. O contato com a literatura infantil, contribui para o desenvolvimento da leitura, a imaginação e ampliação de conhecimento de mundo. Nesse convívio com a literatura, envolvem-se os textos escritos que inicialmente são rabiscos, porém na medida que vão conhecendo as letras, a escrita vai tomando forma.

Por fim, o campo “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” tem como propósito explorar o ambiente, espaço e tempo em diferentes dimensões, em uma sociedade constituída de diferentes relações culturais e sociais. A experiência sensorial e a relação entre o espaço, o tempo e a compreensão consistente sobre quantidades, relações e transformações são significativas para o sucesso da educação infantil, contribuindo para o bem-estar, o desenvolvimento, a aprendizagem e o crescimento das crianças, são eixo central nesse Campo.

Esse Campo é fundamental porque as crianças, desde muito pequenas, procuram situar-se nos espaços que vivem e convivem. Também apresentam curiosidade sobre o mundo físico e objetos que estão a sua volta. Elas demonstram necessidade em tocar e explorar tudo o que está a sua volta. E isso é contemplado nesse Campo. Por outro lado, é relevante pontuar que o tempo é um conceito difícil de associar na educação infantil. Não é algo que se possa tocar e explorar, a criança necessita da ajuda de um adulto para ajudar a entender o seu significado. Os dias da semana são um exemplo prático para ajudar nessa compreensão. Por exemplo, segunda-feira é dia de troca de livro, domingo é dia de passear. Ensinar conceitos

para as crianças é saber emitir relações sólidas do significado com o que é real e possibilitar oportunidades para que ela aprenda.

Além disso, é oportuno destacar que cada Campo de Experiência traz uma organização específica, que serve de suporte para o educador no planejamento da sua prática pedagógica.

Esclarece Rita Trevisan:

Dessa forma, os Campos de experiência estão organizados de forma a apoiar o professor no planejamento de sua prática intencional. “As atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem que estar aberto para acompanhar as reações dela, que serão sempre únicas e pessoais”, explica a assessora pedagógica e formadora Silvana Augusto. (RITA TREVISAN, 2020, p. 10).

As práticas diárias e as didáticas de trabalho do professor devem estar diretamente interligadas com as principais necessidades e interesses da criança, para que o ciclo de vivências diárias se transforme em aprendizagem num contexto lúdico, acerca das práticas sociais que lhes são significativas. É essencial que se apresentem os campos de experiência como núcleos integradores das propostas de trabalho. Mas também é essencial ter entre os objetivos os contextos culturais nos quais a criança está inserida e principalmente também o conhecimento científico, que insere a criança no saber coletivo e na teorização do seu próprio saber.

A etapa da primeira infância, conforme a BNCC, está dividida em três grupos etários: Bebês (de zero a um ano e seis meses); Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses); Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). Essa divisão em grupos, ocorreu por necessidades e características de cada faixa etária. Cada etapa tem suas especificidades, apresentando possibilidades muito distintas em um curto período de tempo, e precisa ser respeitada e tratada com sua devida atenção.

As diferenças e distinções de cada etapa da primeira infância devem ser respeitadas. Dessa forma, o currículo deve ser pensado, considerando essas especificidades, promovendo aprendizagens que respeitem os diferentes interesses e necessidades que a criança manifesta e no momento certo.

O currículo na Educação Infantil já foi entendido sem uma intencionalidade, na perspectiva de aprendizagem como processo natural. Há também posições que defendem a diretividade como princípio curricular e, a partir dessa compreensão, foram definidos conteúdos/objetivos a serem trabalhados em cada ano de escolaridade, em diversas áreas do conhecimento. Outra forma de ver o currículo presente na Educação Infantil assenta-se na organização do trabalho planejado

em função de datas comemorativas aliado à preparação da criança para o Ensino Fundamental. (BORTOLANZA; FREIRE, 2018, p. 67).

Considerando todas as demandas indicadas pela BNCC para o desenvolvimento do infante, estudar documentos de demais legislações que tratam da Educação Infantil é meio adequado para que o professor possa ser mediador do processo de aprendizagem das crianças. E isso implica também refletir sobre o material didático que pode ser explorado para uma prática pedagógica que contemple as habilidades, conhecimentos e experiências que a criança precisa vivenciar na escola.

Nesse sentido, este estudo contextualiza conceitos básicos e discussões sobre a concepção de infância, direitos de aprendizagem e Campos de Experiência, pois o modo de como compreendemos a criança influi com a direção que damos ao trabalho educativo na primeira infância. Destacamos os estudos de Kramer (1997), Kuhlmann (2021 – 1998), Didonet (2001), Friedman (2009), Cunha (2007), MEC (2009, 2013, 1998, 2017), Borba (2007), Alves (2011), Vygotsky (2009, 2010) e BNCC (2017).

Dessa forma, se concebermos a criança de caráter infantilizado, podemos minimizar as suas capacidades. Por inúmeras vezes ouvimos expressões como: *ela é muito pequena, ela não tem autonomia, ela não consegue, ela não entende esses assuntos*, sendo que essas afirmativas traduzem uma concepção de criança que não é capaz de pensar, sentir, expressar-se, interagir no contexto que que está inserida. Assim, ficam as perguntas: Como podemos desenvolver uma prática educativa, considerando o que é o sujeito infante, suas habilidades, potencialidades? Que material didático pode ser instrumento de apoio a essa prática docente?

A pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução. O capítulo segundo apresenta um breve resgate histórico sobre a infância, a fim de compreender a evolução desse conceito na construção da identidade infantil. Dessa forma, são abordadas as principais evoluções no processo de transformação de todo o processo histórico da educação infantil, tanto na vida escolar como na convivência social da criança.

No terceiro capítulo é abordada uma contextualização da BNCC, alguns elementos da sua construção e as razões da escolha dos Campos de Experiência como base para a organização curricular na educação infantil. Através da análise do documento destacam-se os conceitos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e a compreensão das implicações pedagógicas dos Campos de Experiência e dos direitos de aprendizagem na educação infantil.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Contexto histórico da educação infantil

Do ponto de vista histórico, a educação da criança ficou sob a responsabilidade da família durante várias décadas. A criança aprendia as normas, regras e tradições culturais no convívio com os adultos.

O surgimento das instituições de educação infantil, partindo da compreensão de que toda forma de educação formal foi e é constituída por seres humanos e como tal, cumpre um papel significativo na vida e formação do ser humano, ao longo dos tempos e atualmente essa forma de educação que conhecemos, é resultado de uma luta social e política bem como de inúmeras contribuições teóricas, como enfatiza o Documento oficial do Ministério da Educação a seguir:

A educação de crianças pequenas em estabelecimentos educacionais que integram o sistema de ensino assim como a concebemos hoje é uma construção histórica para a qual contribuíram inumeráveis pensadores, educadores e pesquisadores de vários campos do conhecimento, como a psicologia do desenvolvimento, a biologia, a medicina, a pedagogia, a sociologia, a antropologia, as artes, a neurociência, estadistas, políticos e dirigentes de organizações governamentais e não governamentais. (BRASIL, 2013, p. 15).

Na década de 1980, houve pressão por parte das camadas populares no Brasil para a ampliação do acesso à escola. A educação da criança pequena passou a ser reivindicada como um dever do Estado, que até então não havia se comprometido legalmente com essa função. Em 1988, devido à grande pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, a Constituição reconheceu a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. De acordo com a Constituição:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 1).

Dessa forma, através desse importante marco histórico, acontece o fortalecimento da concepção de infância, dando a garantia de direitos enquanto cidadã, aprimorando a visão de que a criança é um ser sócio-histórico e que as aprendizagens acontecem pelas interações e seu entorno social. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

Partindo dessa concepção textual, é importante entendermos como a Educação Infantil se constituiu ao longo dos tempos no Brasil e quais foram os avanços que obtidos na educação da criança pequena, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas. Para compreendermos a realidade atual do contexto educacional da Educação Infantil, faz-se necessária uma reflexão de toda história dessa trajetória, de lançarmos nosso olhar retrospectivo aos acontecimentos ocorridos há tempos mais remotos.

Nesta perspectiva, adotamos como ponto de partida as afirmações de Paschoal e Machado (2009), que ressaltam o contexto histórico da Educação Infantil, partindo do movimento europeu, desde a Revolução industrial:

Na Europa, com a transição do feudalismo para o capitalismo, em que houve a passagem do modo de produção doméstico para o sistema fabril, e, conseqüentemente, a substituição das ferramentas pelas máquinas e a substituição da força humana pela força motriz, provocando toda uma reorganização da sociedade. O enorme impacto causado pela revolução industrial fez com que toda a classe operária se submetesse ao regime da fábrica e das máquinas. Desse modo, essa revolução possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho, alterando a forma da família cuidar e educar seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 79).

Dessa forma, com a modernização da indústria, a estrutura social passou por transformações, inclusive os hábitos e costumes das famílias. Segundo essas autoras, devido ao aumento da mão de obra e trabalho dos pais nas indústrias, as mães que precisavam trabalhar e que não tinham com quem deixar os seus filhos, passaram a utilizar os serviços das “mães mercenárias”, mulheres que não trabalhavam nas fábricas para cuidar dos filhos de outras mulheres, vendendo desta forma sua mão de obra como cuidadoras.

Com o aumento da procura dos trabalhos dessas mulheres, surgiram outras formas de adequações mais formais para as crianças, como atividades de canto, memorização de rezas, porém, como não tinham uma proposta educacional formal, elas adotavam atividades de boas maneiras e regras de convivência em seus trabalhos.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

Com essa sistematização de cuidados, aumentaram os casos de maus tratos para com as crianças, por causa do despreparo das mulheres cuidadoras. Dessa forma, as crianças passavam por muitas agressões físicas (castigos), agressões verbais e chantagens emocionais,

causando sintomas de ansiedade, baixa autoestima, dificuldades na aprendizagem, em alguns casos mais extremos chegando a causar a morte do infante.

Desse modo, os maus tratos, as doenças e o desprezo para com as crianças se tornaram algo tão corriqueiro na sociedade vigente que algumas pessoas resolveram por filantropia ajudar as crianças que se encontravam nas ruas, abrigando-as e protegendo-as (PASCHOAL; MACHADO, 2009). E, por fim, por meio desta iniciativa humanitária e social, surgiram as primeiras Instituições voltadas para a criança pequena, como afirmam as autoras:

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto às mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. (...) As creches, escolas maternais e jardins de infância tiveram, somente no seu início, o objetivo assistencialista, cujo enfoque era a guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80 - 81).

Mesmo que, o início dessas instituições estivesse mais voltado para demandas assistencialistas e de custódia, como afirma Paschoal e Machado (2009), essas instituições também se preocuparam com questões educativas ao se apresentarem como pedagógicas desde o seu início.

Apesar disso, essas instituições tinham como finalidade, primeiramente, retirar as crianças da rua em situação de risco e dos perigos a que estavam expostas e proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes. No entanto, a própria literatura da época, também contextualizava o jardim de infância como uma instituição pedagógica. De acordo com as autoras:

Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

Deste modo, as instituições destinadas à infância, em meados do século XIX, conforme mencionam Paschoal e Machado (2009), eram formadas essencialmente por creches, jardim de infância e outras modalidades educacionais, as quais, foram concebidas como modelos nos diferentes países; no entanto, em relação ao Brasil, a creche foi criada excepcionalmente com caráter assistencialista, sendo esta, a significativa diferença das demais

instituições criadas nos países europeus e norte-americanos, que apresentavam nos seus objetivos, desde cedo, um caráter pedagógico, como as autoras destacam:

Diferentemente dos países europeus, no Brasil, as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos surgiram com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82).

Contudo, o documento oficial do Ministério da Educação intitulado, “A educação infantil nos países do MERCOSUL” destaca que nos países do MERCOSUL, do qual o Brasil é membro, o surgimento das instituições de Educação Infantil se caracteriza muito com as instituições Europeias:

Nos países do Mercosul, os começos situam-se muito próximos, no tempo e na concepção dos modelos de instituição, daquelas fontes europeias. Por aqui, o surgimento e o desdobramento histórico durante um século do atendimento às crianças pequenas apresentam uma tríplice semelhança com a Europa: a) a bifurcação de caminhos entre assistência e educação; b) a precedência temporal do modelo assistencial; e c) a renda familiar ou classe social como fator determinante para a criança seguir um ou outro caminho (BRASIL, 2013, p. 17).

Paschoal e Machado (2009), afirmam que, em virtude das inúmeras ocorrências contra a criança, como a mortalidade infantil, a desnutrição generalizada e os acidentes domésticos no país, diversos setores da sociedade começaram a se preocupar com a criança, a refletir num espaço de cuidados destinados a elas fora do âmbito familiar. Essas iniciativas filantrópicas fizeram com que as crianças começassem a ser acolhidas em centros institucionais de caráter assistencialista, que propunham cuidados com a saúde, hábitos de higiene e alimentação, sendo a educação responsabilidade da família.

Em meados do século XIX, surgiram novas disposições, com o desígnio de atender as crianças pobres e “uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 82), que permaneceu ativa por mais de um século como única instituição de proteção à criança abandonada, sendo abolida somente no século XX, em meados de 1950. De acordo com as autoras mencionadas, o Brasil foi o último país a acabar com esse sistema.

Porém, logo em seguida, surgiram movimentos e mobilizações de proteção à criança. Foram criadas inúmeras creches de iniciativa filantrópica. A indústria continuava avançando no seu crescimento a fim de melhorar as condições de vida e de trabalho das pessoas. Dessa

forma, cada vez mais necessitava-se de instituições educacionais para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos. Sendo assim, as autoras afirmam:

Devido a muitos fatores, como o processo de implantação da industrialização no país, a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, os movimentos operários ganharam força. Eles começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados e reivindicavam melhores condições de trabalho; dentre estas, a criação de instituições de educação e cuidados para seus filhos. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

À medida que as indústrias avançavam, a inserção da mulher no mercado de trabalho ia aumentando e a procura pelos serviços das instituições infantis cada vez crescia mais e com isso os movimentos feministas a favor de uma educação (creches e pré-escola) que favorecesse todas as mães trabalhadoras, independentes das condições sociais, aumentava. Isso “culminou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Outro aspecto relevante e histórico do Brasil, foi a organização de asilos e orfanatos que também serviam como caráter assistencialista, com a intenção de ajudar as mulheres trabalhadoras, viúvas e mães solteiras desamparadas. Um elemento importante que contribuiu para o surgimento dessas instituições de acolhimento, foi o abandono de órfãos, que “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, P. 37). Numa sociedade patriarcal, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirar dos mesmos a responsabilidade de assumir a paternidade. Considerando que, nessa época, não se tinha um conceito definido sobre as especificidades da criança, a mesma era “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Vários fatores como, a desnutrição, a mortalidade infantil e o alto número de acidentes domésticos, mobilizaram os setores do comércio, educadores, representantes religiosos, para que comesçassem a repensar os espaços de cuidado das crianças. Em virtude desses acontecimentos e com a preocupação desse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser entendida fora da família” (DIDONET, 2001).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A

educação permanecia assunto da família. Essa origem determinou a associação de creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

Sendo assim, ao longo de décadas, inúmeros conflitos culminam com o aumento constante das mulheres da classe média que adentravam ao mercado de trabalho, aumentando cada vez mais a demanda pelos serviços prestados pelas instituições de atendimento à primeira infância. Para Haddad (1993), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos tiveram papel especial na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a ideia de que tanto as creches como as pré-escola deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desses movimentos impactou no aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo poder público.

Dessa forma, podemos observar que os avanços no contexto da Educação Infantil no Brasil, ocorreram de forma gradativa e com inúmeras dificuldades, tendo em vista que o conhecimento e definição de criança e infância não eram reconhecidos e definidos, sendo a criança vista como um ser com pouca importância.

Com essas visões distorcidas, poucas pessoas defendiam e compreendiam a real necessidade da Educação Infantil, poucos eram os que viam nesse sistema a real necessidade educacional para o desenvolvimento integral da criança pequena nos aspectos sociais, físicos, cognitivos, entre outras finalidades, como menciona o documento, a Educação Infantil nos Países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação, do Ministério da Educação ao afirmar que:

Durante décadas, o avanço dos jardins de infância foi travado por uma polêmica entre os que propunham a instalação daquelas instituições educacionais e os que defendiam que o cuidado da criança pequena era papel da família; entre os que viam nos primeiros anos de vida um período importante para a educação e os que achavam que não se devia gastar dinheiro público nessa idade, e sim investi-lo no ensino primário universal. (BRASIL, 2013, p. 21).

Quanto às práticas pedagógicas, principalmente em nosso país, elas foram vistas como práticas voltadas ao assistencialismo, ou seja, a visão que se construiu era de escolas infantis que visavam apenas ao cuidar (higiene, alimentação, cuidados...), além de serem vistas com distinção social, por ter como público-alvo a classe mais baixa da sociedade, e como instituição sem nenhuma preocupação nos aspectos pedagógicos e profissionais. Também não dispunham de investimentos nesta área educacional, principalmente em relação à infraestrutura e a material pedagógico.

Essa realidade só foi modificada pela mobilização, reivindicação e conscientização das diferentes esferas da sociedade civil, como também pela contribuição dos inúmeros pesquisadores das diferentes áreas da ciência, pessoas que dedicaram o seu tempo com a finalidade de contribuir com a história da educação, muitos deles mesmo sem intenção na área pedagógica, mas que fizeram parte e colaboraram para a constituição do que hoje chamamos de Educação Infantil.

Um restrito número deles tem seus nomes inscritos nessa história como pioneiros, criadores das bases teóricas e metodológicas ou de novos aportes científicos e pedagógicos. À ousadia, originalidade e pertinência de suas proposições foi se juntando um inumerável contingente anônimo de professores, educadores sociais, especialistas, técnicos, diretores de escolas e gestores de sistemas de ensino, que puseram em prática, em circunstâncias muitas vezes precárias, os princípios e diretrizes daqueles fundadores, tornando-se construtores do que hoje a educação, em âmbito mundial, define como educação infantil – primeira etapa da Educação Básica, direito da criança a partir do nascimento, e dever do Estado, da família e da sociedade. (BRASIL, 2013, p. 15).

Ao longo do tempo, foi se construindo um aporte pedagógico que deu forma e movimento para o que neste momento é entendido como educação infantil de qualidade para todas as crianças. Em acordo mútuo com o processo histórico e as concepções mais avançadas da pós-modernidade, pode-se dizer que realmente se atingiu uma consolidação da estrutura legal e normativa, das questões de gestão e de práticas pedagógicas que buscam a qualidade da educação infantil para todas as crianças. Essas conquistas, se dão com ampla participação política, social, acadêmica e de experiências inovadoras dos professores.

Sendo assim, ao apresentarmos um breve contexto da educação infantil no Brasil bem como refletirmos sobre os conceitos que se remetem a infância, principalmente nas questões relacionadas a família, sociedade e direitos de viver e conviver, pensando na criança como um ser humano que tem direito à cultura e à educação, passamos a abordar a regulamentação da Educação Infantil. Diversos teóricos e críticos manifestaram seus discursos, todos comprometidos e com grande preocupação no atendimento de qualidade a todas as crianças desde o nascimento, independente da classe social a qual pertence. Dá-se, então, início a um processo de regulamentação do trabalho pedagógico no âmbito da legislação nacional. Como refere-se, Educação Infantil nos Países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação, do Ministério da Educação:

O primeiro jardim da infância do país foi instituído em 1875, no Rio de Janeiro, na escola criada pelo médico Joaquim Menezes Vieira e sua esposa Carlota Vieira. Ele atendia somente meninos. Em 1896, erige-se o segundo, na cidade de São Paulo, anexo à Escola Normal, para servir de padrão ao sistema de instrução pública paulista. Em

seguida foram surgindo em outros estados (Paraná, 1906; Rio Grande do Sul, 1911; e outros), de sorte que, em 1924, havia 47 jardins de infância em capitais dos estados. Eles se organizavam segundo os princípios froebelianos da “educação dos sentidos”, enfatizando - se a educação física, moral e intelectual da criança, bem como a experiência pedagógica de Pestalozzi. Via de regra, destinavam-se ao atendimento de crianças das classes mais abastadas. Sobre o de São Paulo, tem-se notícia de que as vagas foram preenchidas pelas crianças “das melhores famílias paulistas”²⁵. Uma lei de 1879 (Reforma Leôncio de Carvalho) determinava que em todos os distritos (cidades) houvesse um jardim de infância, com a função de cuidar da formação das crianças antes dos seus 7 anos. Mas tratava-se, ainda, de uma boa intenção, sem força operativa (BRASIL, 2013, p. 20).

Desse modo, verifica-se um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

1.2 Concepção de criança e de infância

Etimologicamente a palavra infância, advém do verbo *fari* o qual significa falar; *infans*, *antis* (que não fala, que tem pouca idade, infantil, criança). A terminologia *infantia* leva à compreensão da infância como período que se caracteriza por uma dificuldade ou incapacidade de falar (ARAÚJO, 2007 apud FERREIRA, 2012).

Inúmeros estudos apontam o desconhecimento da infância até por volta do século XII. Para muitos estudiosos essa ausência provavelmente seria pela incompetência ou até mesmo pela falta de habilidade em lidar com os pequenos seres humanos. Outro aspecto interessante da infância, são as histórias bíblicas, onde inúmeras vezes as crianças parecem como personagem central, chamando a atenção de pesquisadores como Ariès (1960).

Segundo Kuhlmann 1998, nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança E do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do *latem*, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão.

Advindo dessa perspectiva, a criança aprende a falar quando se desenvolve em meio a um grupo social, pois é por meio da vivência com pessoas mais experientes que se torna

possível a fala articulada. É importante ressaltar que este desenvolvimento da fala dependerá da estrutura e posição na qual a criança se encontra no grupo.

O uso da linguagem por sua vez, ajudará a estreitar os laços entre os adultos e crianças, ampliando a sua comunicação e desenvolvimento dentro do grupo na qual está inserida (ELIAS, 1994). Desta forma, Souza (1994, p. 24) destaca que “é por meio da linguagem que a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida”. A linguagem da criança pode, portanto, ser transformada de acordo com sua conduta no meio em que vive.

Para o referido autor é por meio do uso da linguagem, por meio da recriação de seu contexto histórico em que ocorre sua participação na dialética da subordinação e passa a reconquistar um lugar de sujeito. Na história da ciência, recentemente, a infância – articulada segundo perspectivas culturais e, também, biológicas – passou a ser reconhecida como uma época especial do desenvolvimento, no qual o sujeito necessita de cuidados, proteção e supervisão (OLIVEIRA, 2017)

A maneira de compreendermos a criança em nossa história, como um ser histórico-social, que pensa, age e interage, nos dá uma concepção de criança que constrói e reconstrói seus significados. A partir dessa ideia que podemos nos direcionar ao trabalho educativo e pedagógico na educação infantil. Práticas pedagógicas oriundas dessa concepção nem sempre são vistas com uma certa intencionalidade pedagógica, mas são identificadas pela visão da criança do que ela gosta e consegue fazer. De acordo com o RCNEI (1998):

A concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. (...) A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (RCNEI, 1998, p. 21).

Por outro lado, encontramos uma concepção de criança que é concebida como um adulto em miniatura. Dessa forma, as práticas educativas não consideram a educação infantil como um nível de escolaridade com intuito pedagógico, entendendo essa etapa como fase de preparação para a etapa seguinte. Nessa perspectiva, a criança é alguém que deve ser moldada na educação infantil para ter sucesso na etapa subsequente, que é o ensino fundamental.

Ao longo dos tempos, estudos sobre a infância enfatizam que a criança possui história e que é um sujeito social, “é produtora e reprodutora do meio no qual está inserida”. (MICARELLO E DRAGO, 2005, p. 133). Mas esse conceito veio sofrendo alterações até meados do século XX, mais precisamente no ano de 1990, com a Convenção Internacional

dos Direitos da Criança, reconhecendo a criança como um sujeito de direito, e não apenas como objeto de decisão.

A partir dessas considerações históricas, buscamos compreender a concepção de criança, defendida pela BNCC. Ao definirmos a brincadeira e a interação como eixos estruturantes na educação infantil, já encontramos uma concepção de criança como sujeito social que direciona o lúdico como um percurso metodológico. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento também nos mostram uma concepção de criança, pois ao elegermos o direito do brincar, compreendemos a criança como um sujeito capaz de relacionar-se com diferentes parceiros (adultos, crianças...) desenvolvendo seus conhecimentos e experiências. Ao fazermos uma análise de cada um dos direitos de aprendizagem especificados na BNCC, podemos perceber que o documento se refere a criança como um sujeito de desenvolvimento integral. De acordo com a BNCC, a concepção de criança:

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações como o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2017, p. 38).

De acordo com Abramowicz e Tebet (2017), temos que nos opor às prescrições que estão nas bases de currículos unificados. Mas não tem sido fácil, pois há aqueles que se arrogam capazes de responder e inundam o campo teórico e prático de manuais: ensino de ciências/ matemática; português/ inglês/ judô na Educação Infantil; o que ensinar aos bebês; quem tem medo de ensinar; como ensinar; em que momento, etc. Precisamos nos opor às pedagogias suplicantes e prescritivas. A maior potência e possibilidade de uma criança estão no tempo aión, ou seja, um tempo que é a própria infância. Infância como experiência.

O fragmento 52 de Heráclito (2000) diz que “aión é uma criança que brinca (literalmente criançando), seu reino é o de uma criança”. Se há uma nova possibilidade de Educação Infantil, é na própria infância que temos que buscar.

1.3 Regulamentação da Educação Infantil no Brasil

A trajetória da Educação Infantil Brasileira é marcada por muitas discussões que surgem desde o seu espaço na educação brasileira e também de seus objetivos e funções para

a formação e definição da faixa etária da primeira infância. Também, desde então, se discute amplamente a formação dos profissionais que atuam nessa área.

Nesse importante cenário de discussões, surgem inúmeras pesquisas, aspectos legais e propostas pedagógicas que permeiam a educação infantil e o currículo. Os documentos oficiais e legais que norteiam a educação infantil no Brasil são: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017).

Dentro desses marcos históricos, também tivemos a aprovação de emendas constitucionais que se tornam documentos de referência na garantia de acesso à educação nessa etapa da educação básica:

Quadro 1 – Documentos que norteiam a educação infantil no Brasil

| ANO | DOCUMENTO |
|--------------|---|
| 1.988 | A Constituição Federal estabelece que o atendimento em Creche e Pré-Escola, é dever do Estado e direito da criança de 0 à 6 anos. |
| 1.998 | O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é publicado como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento propõe objetivos, conteúdos e propostas didáticas. |
| 1.996 | A Lei de Diretrizes e Bases reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e parte integrante educação Básica. |
| 2.006 | O acesso ao Ensino Fundamental é antecipado para os 06 anos de idade, devido uma alteração na LDB. |
| 2.009 | A Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 04 e 05 anos, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. |
| 2.009 | As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil surgem para dar suporte ao planejamento curricular das escolas. Também propõe a organização por eixos de interação e brincadeiras. Também trazem um marco conceitual entre o cuidar e educar. |
| 2.017 | Instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil o documento dialoga com a DCNEI, porém traz um detalhamento maior ao citar os Campos de Experiência e os Direitos de Aprendizagem. |

Fonte: elaborado pela autora

Os termos cuidar e educar na primeira infância, vem sendo muito discutidos entre os governantes e organizações de todo o mundo, inclusive no Brasil. A luta pela garantia e efetivação da Educação Infantil na legislação brasileira levou muitos anos para se concretizar e tem seu reconhecimento com o direito assegurado, pela Constituição de 1988. Entretanto,

até esse momento, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito a Educação. A partir da aprovação da LDB em 1996, a educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Conforme as autoras Paschoal e Machado:

(...) até meados do final dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação que garantisse a oferta desse nível de ensino. Já na década de oitenta, diferentes setores da sociedade, como 24 organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, foi somente com a Carta Constitucional de 1988 que esse direito foi efetivamente reconhecido (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85).

A Constituição de 88 reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistencialismo, passando então a integrar a política nacional de educação.

Desde esse importante marco histórico, a educação infantil foi promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento pleno da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania. No entanto, ainda há muito de se fazer em termos de políticas públicas voltadas para a educação de qualidade. Para que seja efetivado o desígnio constitucional em comento, torna-se indispensável a existência de escola de qualidade para todos. Caso contrário, esta é a nossa triste realidade, o direito público subjetivo à educação assegurado pela Constituição Federal ficará sem sentido.

Na LDB de 1961, a Educação Infantil foi muito pouco representada, sendo mencionada sem muita ênfase e sem importância. Alves afirma que:

Na LDB de 1961, a educação da criança de até 6 anos aparece num pequeno capítulo no interior da educação de grau primário. Política de pouquíssima expressão, com projeto nitidamente preparatório. A Lei 5692/71 menciona rapidamente a educação pré-escolar (art. 19), revelando lugar marginal ocupado pela educação da criança menor de 7 anos e do seu profissional (ALVES, 2011, p. 9).

A Constituição Federal de 1988, representa um marco decisivo para a criança pequena, mostrando para toda a sociedade, em especial à Educação infantil, “uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, visto que, por ser fruto de um grande movimento de discussão e participação da população civil e poder público” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 85), concebeu os direitos da criança no Brasil, tornando-as sujeitos de direitos. Além de configurar para a Educação infantil, “uma enorme abertura na política educacional do país, ao considerá-

la como direito da criança e da família e dever do Estado” (ALVES, 2011, p. 9), de respeitar, zelar e permitir que esse direito seja garantido e assegurado.

A partir da implementação da Constituição, a creche e a pré-escola foram inclusas no sistema educacional, sublinhando, em seu documento, artigo 208, inciso IV, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 35).

Tal princípio legal dispõe sobre a Educação Infantil ser um direito social da criança, que também tem o direito a uma educação de qualidade, como referem Paschoal e Machado (2009), a partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional.

1.4. BNCC: direitos de aprendizagem na Educação infantil

Os direitos de aprendizagem são saberes essenciais para o desenvolvimento da criança. Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e as brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

Vigotski (2010) nos oferece um instrumento que pode orientar os professores a entender os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil: o conceito de vivência. Segundo ele, não se pode entender o ambiente, ou o meio, como ele chama, como este existisse isolado da criança, mas estudá-lo em termos do que ele significa para ela, reforçando um importante paradigma para a área.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado - vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora das pessoas - e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem em relação com dada personalidade, todos os traços do seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Se a vivência é um processo complexo, que é indivisível da personalidade e das particularidades da situação, tê-la como objetivo principal na primeira infância é o modo pelo qual podemos oferecer interações riquíssimas que contribuem para o enriquecimento no desenvolvimento das funções psíquicas relacionadas as emoções e da personalidade.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constituem a etapa da Educação Infantil, estão organizados em três grupos por faixa etária:

Quadro 2 – Organização da Educação Infantil

| CRECHE | PRÉ-ESCOLA |
|---|--|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |

Fonte: elaborado pela autora

Considerando que, existem diferenças no ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças no processo pedagógico, é importante ressaltar que esses grupos não podem ser considerados de forma rigorosa. A BNCC (2017) define seis direitos de aprendizagem para as crianças durante a educação infantil. Esses direitos devem ser desenvolvidos durante a etapa da Creche e Pré-Escola.

São eles:

- **CONVIVER** democraticamente com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Viver em sociedade é aprender a respeitar o outro, suas diferenças e ter uma compreensão de que existem diferentes modos de ser. A vida é construída a partir de relacionamentos e interações e esses aspectos devem ser trabalhados e estimulados em sala de aula, desde a primeira etapa da educação básica, pois dessa forma a criança terá uma base direcionada aos direitos humanos e às diferenças.
- **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a

produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. Zanluchi (2005, p. 89) reafirma que “Quando brinca, a criança prepara-se pra vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas”. Dessa forma, podemos destacar que quando a criança brinca ela imita de forma simbólica o mundo adulto, possibilitando um melhor entendimento de como ela pode lidar com diversas situações do seu cotidiano.

- **PARTICIPAR** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. A infância deve ser permeada de conhecimentos práticos. É fundamental proporcionar o contato com sensações através do explorar, sentir, descobrir... Por exemplo, oferecer uma aula prática na horta, faz as crianças perceberem o cheiro dos chás, suas cores, o formato dos legumes, cores, cheiros, tamanhos... Além de sentirem a sensação da terra, seca, molhada, seu cheiro... Dessa forma ocorre uma aprendizagem saudável, envolvendo a linguagem, conversas e histórias relacionadas ao dia-a-dia de cada criança.
- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. De acordo com Wallon (apud GALVÃO, 2003), as emoções são compreendidas nos primórdios da vida e seu potencial mobilizador resulta de um traço que lhes é essencial: seu extremo contágio de indivíduo para indivíduo. Ora, a maneira como as pessoas tratam suas emoções interfere de maneira geral nas relações sociais. Ao reconhecer a emoção no outro, as chances de ser

solidário e corresponder ao que está sendo expresso são altas. Dessa maneira, é importante saber lidar com as próprias emoções e com a emoção do outro.

- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Esses seis direitos de aprendizagem tendem aos princípios éticos, políticos e estéticos propostos para a etapa pelas DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/09, artigo 6º) (BRASIL, 2009) e são ao mesmo tempo meta da educação e recurso para seu atendimento dentro de um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas das crianças.

Conforme Oliveira (2019), parte-se da consideração de que a construção de conhecimentos pelas crianças nas unidades de Educação Infantil localizadas em áreas urbanas, ou no campo, ou em povoados indígenas ou quilombolas, efetiva-se na imersão delas em diferentes práticas culturais onde interagem com seus professores e outros parceiros adultos e companheiros de idade, e levantam interrogações relativas ao mundo físico e social que as circula.

Dessa forma, é possível assegurar condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

1.5 Os direitos de aprendizagem por meio do brincar em tempos digitais

O processo de aprendizagem das crianças pequenas não é automático, necessita de vivências para se tornar possível (MALAGUZZI, 1999). A criança tem direito de construir significados sobre si e os outros, em situações que possam desempenhar um papel ativo no mundo que a cerca.

Nesse processo de aprendizagem e de vivências, é importante entender a relação entre infância, brincadeiras e tecnologias. Nesse processo é extremamente importante resgatar o ato de brincar como uma experiência lúdica, pois o lúdico possibilita o acesso à cultura e a incorporação de valores e principalmente a aquisição de novos conhecimentos. Para Borba,

[...] a brincadeira é um fenômeno da cultura, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem. Representa, dessa forma um acervo comum sobre o qual os sujeitos desenvolvem atividades conjuntas. Por outro lado, o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. (BORBA, 2007, p. 39).

A criança protagonista experimenta e descobre algo novo a cada instante, desenvolvendo sua imaginação, linguagem e concentração (KISHIMOTO, 1997). A infância é a idade do possível, sendo que, o brincar é o meio que a criança estabelece entre o mundo real e o mundo imaginativo. O brincar se dá a partir dos diversos modos particulares que a criança vê o mundo, depende das oportunidades de interações e do espaço sensível (FERREIRA, 2004).

Friedman (2009) destaca que existem muitas definições para o brincar. Entre elas, a de tratar-se de uma linguagem ou forma de comunicação e expressão da essência do ser humano, mesmo que ele não tenha consciência disso. É o caso de muitas crianças que brincam sem saber que estão se revelando ao mundo. Dessa forma, brincar é uma experiência de cultura, não apenas importante na infância, mas durante todo o percurso de vida.

Falar sobre o brincar, nos remete a uma análise e um novo discurso sobre o seu significado, permitindo um envolvimento de novas perspectivas. É relevante haver uma compreensão ampla e profunda sobre o brincar. A pesquisa e reflexão sobre esse conceito precisam ser contínuas a fim de promover o entendimento do potencial do brincar e de como ele pode ser aproveitado para desenvolver a aprendizagem das crianças.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato da criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 2002, p. 27).

A criação de uma situação imaginária é uma manifestação da emancipação da criança (VYGOTSKY, 1998). A criança opera o brinquedo com um significado atrelado a uma situação real (BROUGÈRE, 2010). A criança é protagonista ativa e competente que busca realização através de interações com o mundo, sendo os professores coadjuvantes dessa

aprendizagem. Conforme Piaget (2001) a criança possui inteligência sensório-motora, a qual se dá através da assimilação dos objetos aos esquemas da atividade própria com a acomodação necessária, chegando a uma adaptação precisa da realidade.

A brincadeira se torna a investigação do possível, do qual ela é o espaço potencial do surgimento. A brincadeira é um espaço de invenção, de curiosidade e de experiências diversas. A imaginação se desenvolve ao longo de toda a nossa vida, mas é na infância que tem uma sensibilidade especial. O poder da imaginação se dá pelo fato da imaginação se basear em novas imagens, e para a criança o mundo está repleto de imagens novas para serem descobertas (GIRARDELLO, 2005).

De acordo com Vygotsky (2009), a imaginação é muito importante no comportamento e desenvolvimento da criança, visto que, é uma forma de ampliação de experiências tendo como base a narração de outro sujeito. Dessa forma, a criança pode imaginar o que não vivenciou, assimilando a experiência social alheia.

A brincadeira pode ser entendida como experiência de cultura, dessa forma, a criança produz cultura (KRAMER, 2007). A principal atividade da infância é o brincar, através disso, ela conhece a si e aos outros, expressando suas emoções por meio de diferentes linguagens. (KISHIMOTO, 2010).

Os direitos de aprendizagem são fundamentais e invioláveis e prezam pelo desenvolvimento da pessoa humana. As crianças são sujeitos únicos portadoras de direitos e não somente com necessidades. Possuem potencial, curiosidade e desejo de se relacionar com outrem (RINALDI, 1999).

As mudanças na cultura lúdica das crianças têm sido notórias, devido a modernização dos brinquedos e também da inserção de inúmeros novos aparelhos eletrônicos nas novas gerações. Nesse sentido, as brincadeiras coletivas, desenvolvidas nas ruas, parques públicos, pátios, foram aos poucos sendo substituídas por aparelhos eletrônicos.

Dessa forma, Sarmiento (2004) destaca três eixos estruturados das culturas da infância presentes nas brincadeiras atuais. O primeiro é a interatividade: as crianças aprendem nas culturas de pares. Embora a internet potencialize a interatividade, esta não é sua propriedade exclusiva. O segundo eixo é a ludicidade: crianças que interagem com os brinquedos tradicionais ou com os tecnológicos desenvolvem uma atividade envolvente em ambas. Por fim, o terceiro eixo é a fantasia: meninos e meninas transpõe o real e o reconstroem criativamente pela imaginação. Trata-se de um imaginário sempre potencializado pelo mundo real ou pelo tecnológico.

É importante ressaltar que, atualmente as crianças já nascem imersas em espaços midiáticos e vivem diferentes relações com as tecnologias. Para Cunha (2007), as crianças usam elementos midiáticos em suas brincadeiras com um intuito simbólico e lúdico. Nesse contexto, a conexão em tempo real – a vida online – passa a ser vista como um cenário complexo de comunicação, socialização e aprendizagem.

No espaço-tempo digital, as crianças brincam. Assim, como bem salientam Menezes e Couto:

Estimuladas pela cibercultura, clicar e brincar são lúdicos que as crianças encontram para elaborar a vida por meio de alegria e prazeres privados e coletivos nos domínios de rede. Sem desprezar os gostos e as aspirações de cada um. Clicar e brincar são modos de elaborar a vida com conforto, de favorecer a comunicação, a instantaneidade das experiências e das trocas, a agilidade da emissão e recepção de mensagens. Na era das tecnologias de conexão, clicar e brincar são prazeres em movimento que se apoderam ludicamente das existências (MENEZES; COUTO, 2010, p. 8-9).

A maioria dos adultos não compreendem a linguagem das crianças enquanto elas brincam de faz de conta, ou até mesmo quando cantam, assistem no smartphone, jogam online. É interessante observar a criatividade das crianças no uso das TICs. Elas agem de uma forma interativa surpreendente com o mundo virtual. Mesmo impondo limites ou encontrando dificuldades, elas se desafiam com os recursos disponíveis para chegar ao seu objetivo final.

É muito importante que a escola e os próprios educadores de desafiem a implementar as TICs no seu planejamento, pois elas são importantes ferramentas de aprendizagem que fazem uso da brincadeira. Dessa forma a escola poderá promover o lúdico de maneira pedagógica, direcionada e midiaticizada. Para Gomes (2012, p. 08),

A cultura digital está presente nesta geração e é importante que a criança contemporânea aprenda a utilizar as TICs de forma construtiva. Para tanto é fundamental o diálogo e a troca de experiência entre os professores interessados numa prática midiaticizada. No espaço multimídia infantil, celulares, MP4, computadores, tablets, iphones, ipod e outros equipamentos eletrônicos podem ser incluídos no processo ensino-aprendizagem, já que eles, já que eles influenciam a formação das crianças em vários aspectos: desenvolvimento da coordenação motora, do pensamento lógico-estratégico, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento matemático, do conhecimento de mundo e da educação para a diversidade.

É importante que o professor se aproprie de conhecimentos sobre recursos midiáticos, como uma ação educativa, direcionando o estímulo à emancipação e à autonomia da criança. Dessa forma estará desencadeando um olhar crítico sobre conceitos e valores da realidade. O professor é mediador do uso das tecnologias e a criança já vem inserida no mundo digital. Para Gomes (2013), inseridas num mundo digital, vivendo uma cultura em rede, as crianças

recriam o sentido do brincar e das brincadeiras. A cultura lúdica da criança deve ser entendida dentro de uma cultura global na qual está inserida. É importante lembrar que, na relação com as mídias digitais, a criança não é passiva, ela se apropria ativamente dos conteúdos, transformando-os através do brincar.

1.6 BNCC: campos de experiência na Educação Infantil, baseados nas contribuições das práticas interacionistas de Vygotsky

Na busca de uma maior compreensão sobre os campos de experiência elencados na BNCC (2017), buscamos emergir nas contribuições da teoria de Vygotsky, visando uma contribuição para a construção da identidade e também da subjetividade da criança.

Historicamente, temos um percurso de compreensão da aprendizagem do ser humano, como ser biológico num percurso natural de desenvolvimento. Os Campos de Experiência, delineiam a compreensão de aprendizagem através das interações sociais. A escola tem o papel de promover o desenvolvimento da criança, pois consegue articular as interações sociais, na medida em que seu papel de mediadora é fundamental na formação e evolução do processo de aprendizagem infantil.

Precisamos saber de onde vem o conceito de Campos de Experiência, para posteriormente termos clareza e poder aplicá-los na prática. Para melhor entendermos o conceito é preciso fazer uma prévia de desconstrução de alguns conceitos de práticas docentes existentes a algum tempo atrás. Fazer uma reflexão de qual Pedagogia nos referimos para termos um entendimento dos Campos.

Para a grande maioria dos docentes, as práticas pedagógicas ainda vêm do século XX, de uma abordagem biologizante, por se acreditar na ideia que o ser humano desenvolveria determinada habilidade de acordo com o seu crescimento. No entanto, considerando o conceito histórico de cultura, é importante analisarmos que cada ser humano nasce num período histórico e cultural diferente, partindo do pressuposto de Vygotsky, sobre a teoria histórico-cultural, que somos formados a partir das interações que nos oferecem possibilidades de desenvolvimento para a aprendizagem.

Para Vygotsky (2007), embora o homem pertença à espécie humana, ele só é humanizado nas relações, isso quer dizer que dependemos do outro para nos humanizarmos. A relação com as pessoas vai determinar o rumo da inteligência e personalidade da criança. A teoria histórico-cultural de Vygotsky, diz que tudo o que somos aprendemos ao longo da nossa vida nas interações sociais, ou seja, não somos de tal maneira, porque puxamos a

alguém da família e essa afirmação nos dá sentido ao papel do professor e da escola na vida das crianças.

A linguagem é um exemplo da importância das interações, sendo que ela não se configura como um fator genético, pois ela é adquirida considerando o meio em que a aprendizagem ocorre. Para Vygotsky (Oliveira, 1997) a relação pensamento e linguagem acontece à medida que comunicamos algo, mesmo que na ausência da fala, das palavras como comunicação. Podemos estabelecer a comunicação por intermédio de gestos e expressões para comunicar algo.

A aquisição da linguagem por intermédio da interação, está fortemente ligada as brincadeiras, sendo essa a principal atividade da criança. A inteligência abstrata está presente principalmente nas brincadeiras do faz de conta, onde o principal instrumento de aprendizagem é a imaginação. As brincadeiras devem ser vivenciadas, pelo fato de que a criança desenvolve a imaginação através de uma necessidade de regras e disciplina para entrar na fantasia.

A BNCC organiza a aprendizagem das crianças a partir de dois eixos: as interações e brincadeiras, sendo que ambas são proporcionadas no espaço escolar com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Nesse propósito, o professor deve planejar suas propostas direcionadas ao desenvolvimento, mudando a ideia do que era trabalhado na escola.

O professor da educação infantil, deve ter conhecimento do desenvolvimento da criança, atuando com intencionalidade e sendo mediador de experiências das crianças. Quando mediamos, proporcionamos experiências que resultam em aprendizagem a partir da intencionalidade na organização do ambiente, nos materiais oferecidos, inclusive na forma como são ofertados. O professor deve despertar o encantamento pela aprendizagem, tendo como propósito a intervenção pedagógica que é a relação intencional do outro. Sempre lembrar que a criança é a protagonista da sua história e é com essa intencionalidade que as experiências vividas pelas crianças se tornam primordiais para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

A cultura contém qualidades humanas e na escola o lugar favorável para a garantia de acesso à cultura mais aprofundada. Quando nos referimos aos Campos de Experiência, não podemos imaginar o pensamento fragmentado, ou seja, tudo separado em caixinhas, expressando componentes curriculares como matemática, ciências.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 Tipo de Pesquisa

Os pressupostos metodológicos da pesquisa, consistem em uma abordagem qualitativa direcionada na produção bibliográfica e documental, tendo a BNCC-EI (2017) como política educacional. A pesquisa procurou investigar diferentes documentos disponíveis, para aprofundar a fundamentação teórica, por meio da análise de conteúdo dos Campos de Experiências.

Para desenvolver essa investigação, desenvolveu-se uma abordagem que contemplasse a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela perspectiva dos Campos de Experiência na educação infantil.

Quanto as características de uma pesquisa qualitativa, Chizzotti (2009, p. 79) ressalta que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Segundo pesquisadores, a pesquisa qualitativa é a mais usada em pesquisas educacionais, principalmente pela forma como se propõe a olhar os fenômenos que ocorrem no mundo social. “[...] Um dos desafios atualmente lançados a pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 06).

A pesquisa bibliográfica é fundamental em qualquer pesquisa, pois ela nos direciona para a descoberta do objeto de estudo e delimitação do tema. É necessário pensar como a pesquisa se consolida como prática de busca e investigação e a partir desse processo construímos o conhecimento.

Na pesquisa bibliográfica, o principal objetivo é investigar as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Dessa forma, o principal ponto de partida para a pesquisa é o estudo do conhecimento armazenado em artigos, livros e sites da internet. Conforme Boccato (2006, p. 266):

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

As referências básicas para aprofundar o conceito de experiência são as obras de Dewey: *Democracia e educação* (1959); *Experiência e educação* (1976); *A escola e a sociedade: a criança e o currículo* (2002). Também foram usadas as referências de outros autores como: Paschoal e Machado (2009); Alves (2011); Oliveira (2018, 2019); Kramer (1997).

A pesquisa está organizada em três capítulos, além da introdução. O capítulo segundo apresenta um breve resgate histórico sobre a infância, a fim de compreender a evolução desse conceito na construção da identidade infantil. Dessa forma, são abordadas as principais evoluções no processo de transformação de todo o processo histórico da educação infantil, tanto na vida escolar como na convivência social da criança.

No terceiro capítulo é abordada uma contextualização da BNCC, alguns elementos da sua construção e as razões da escolha dos Campos de Experiência como base para a organização curricular na educação infantil. Através da análise do documento destacam-se os conceitos essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, e a compreensão das implicações pedagógicas dos Campos de Experiência e dos direitos de aprendizagem na educação infantil.

2.2 Concepção de Pesquisa

A discussão metodológica é fundamental no âmbito científico e se refere a diferentes aspectos, tais como métodos e técnicas de pesquisa que se consolidam com o que pretendemos investigar. Por meio dos dados e informações encontradas, a pesquisa busca traçar novos elementos e novas concepções.

A compreensão conceitual desses elementos, embora imprescindível, parece não esgotar o tema. Na área educacional, principalmente, pode-se especificar as reflexões que ocorrem durante a totalidade do processo investigatório, revelando a trama entre as

motivações, os questionamentos, os desafios e as escolhas do pesquisador. Segundo Minayo (2016, p. 17):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar um problema de vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Para desenvolver uma pesquisa, é necessário gerar o confronto entre os dados e as informações obtidas sobre determinado tema e o posicionamento teórico obtido a seu respeito. Na maioria das vezes, esse interesse desperta do interesse do pesquisador, interligado a algum problema ou situação que promove essa curiosidade. Geralmente, a busca nesse processo investigatório, é por propostas e soluções para o seu problema. De acordo com Lüdke e André (2018, p. 02):

Essa concepção de pesquisa, como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada, por se inserir numa corrente de pensamento, nos remete ao caráter social da pesquisa, muito bem explicitado por vários autores, destacando-se na literatura específica nacional Pedro Demo (1981). Esse autor soube muito bem caracterizar a dimensão social da pesquisa e do pesquisador, mergulhados que estão na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico.

Essa corrente de vida em sociedade, ao qual o autor acima citado se refere, oferece um direcionamento ao pesquisador, sobre qual tipo de pesquisa, bem como qual pressuposto teórico e metodológico será mais adequado a sua temática em foco. Para Severino (2013), o ensino e aprendizagem só serão motivadores se seu processo se der como processo de pesquisa. Daí estarem cada vez mais reconhecidas e implementadas as modalidades de atividades de iniciação ao procedimento científico, envolvendo os estudantes em práticas de construção de conhecimento, mediante participação em projetos de investigação.

2.3 Procedimentos e instrumentos de pesquisa para a obtenção de dados

Os procedimentos e instrumentos de pesquisa adotados no levantamento, são as produções acadêmicas, cujos descritores foram indexados no Catálogo de Teses e dissertações da CAPES, que apresentam relevância a partir do tema apresentado no projeto. Nesse estudo, a análise qualitativa foi usada para definir os principais autores estudados em cada uma das

pesquisas, e também para definir os conceitos que cada autor usou como análise para a partir de então aprofundar o referencial teórico.

As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. Para Minayo (2013, p. 57):

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

Para realizar a pesquisa, foram usados quatro descritores (Campos de Experiências, Primeira Infância, Material Didático e Objetivos de Aprendizagem). Foram usados filtros dos anos de 2019 á 2021. Através dessas reflexões, foi elaborado o estado do conhecimento, que é um importante elemento para a definição dos caminhos metodológicos e bases teóricas a serem seguidos.

Os descritores foram pesquisados entre aspas no banco de dados para que fosse possível identificar teses e dissertações que tivessem relação com o interesse da pesquisa, pois ao pesquisar os descritores, foram encontrados inúmeros resultados das distintas áreas do conhecimento, inclusive inúmeros que não possuíam relação com os temas da área da educação. Alguns trabalhos não estavam disponíveis para leitura no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, sendo necessário pesquisar o trabalho completo para leitura no Google Acadêmico (<http://scholar.google.com.br>).

A pesquisa foi desenvolvida com os descritores relacionados ao projeto de pesquisa proposto, que são:

“Campos de Experiência” AND “BNCC” – 20 resultados

“Objetivos de Aprendizagem” AND “Educação Infantil” – 21 resultados

“Material Didático” AND “Educação Infantil” – 24 resultados

A seguir encontramos os quadros com os devidos descritores e os resultados encontrados na pesquisa:

Primeiro Estudo – Descritor – “Campos de Experiências” AND “BNCC”

Nessa pesquisa, foram encontrados 20 resultados, sendo selecionados os mais relevantes na área da Educação Infantil:

Quadro 3 – Resultados dos descritores “Campos de Experiência” AND “BNCC”

| Autor | Título/ Tipo | Data Defesa | Palavras-Chave | Orientador | Instituição de Ensino |
|-----------------------------------|---|--------------------|---|---|---|
| Meire Cardoso de Lima | Dissertação: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo | 25/03/2020 | BNCC; Campos de Experiência; Encontros Formativos; Pesquisa-Intervenção | Ligia de Carvalho Aboes Vercelli | Universidade de Nove de Julho – São Paulo |
| Keli Cristina Mezaroba Dal Pizzol | Dissertação: Formação-Ação com Docentes da Educação Infantil: uma proposta transdisciplinar e ecoformadora | 21/02/2020 | Educação Infantil; Projetos Criativos Ecoformadores; BNCC; Campos de Experiência, Formação Continuada | Joel Haroldo Baade | Universidade de Alto Vale do Rio do Peixe |
| Eliane Scheffmacher Felipus | Dissertação: Implicações dos Projetos Criativos Ecoformadores (PCE) no desenvolvimento integral de crianças da Educação Infantil. | 12/09/2019 | Educação Infantil; Projetos Criativos Ecoformadores; Desenvolvimento integral; Campos de Experiência. | Marlene Zwiwerwicz | Universidade de Alto Vale do Rio do Peixe |
| Eliete Lopes Matricardi | Dissertação: A escrita de poemas como expressão das vivências plurais: produção | 10/03/2020 | Língua Portuguesa; Poesia; Socioemocionais; Campos de Experiência; Juventude. | Adriana Lucia de Escobar Chaves De Barros | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |

| | | | | | |
|------------------------------|--|------------|--|-----------------------|--|
| | <p>autoral de poesias no ensino fundamental e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais por meio da leitura da poesia de Antônio Carlos Silveira Soares</p> | | | | |
| Natalia de Almeida Ghidini | <p>Dissertação: Campos de Experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a educação infantil</p> | 25/08/2020 | <p>Campos de Experiência; Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento; Educação Infantil; Infância; Políticas Educacionais.</p> | Telmo Marcon | Fundação Universidade de Passo Fundo |
| Catia Francziak Zambonato | <p>Dissertação: Campos de Experiências na Base Nacional Comum Curricular: Reflexões, desafios e possibilidades para a Educação Infantil a partir do diálogo com a abordagem Reggio Emilia/Itália</p> | 15/07/2020 | <p>Base Nacional Comum Curricular; Campos de Experiência; Educação Infantil; Abordagem Reggio Emilia; Experiência em Ação.</p> | Adriana Saete Loss | <u>Universidade Federal da Fronteira Sul</u> |
| Vanessa Lima Bertolazi Simon | <p>Dissertação: A alfabetização Científica e Tecnológica por meio de</p> | 27/02/2020 | <p>Alfabetização Científica e Tecnológica; Educação Infantil; BNCC</p> | Aldo Sena de Oliveira | Universidade Regional de Blumenau |

| | | | | | |
|-----------------------------|--|------------|---|-----------------------|---|
| | atividades práticas: olhares para os campos de experiência na pré-escola | | | | |
| Miriane Sinara Pries | Dissertação: Proposta para avaliação de Bebês na Educação Infantil: entre os campos de experiências, os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento e as especificidades do contexto | 17/12/2020 | Educação Infantil; Avaliação, Bebês; Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento; Campos de Experiência. | Marlene Zwierewicz | Universidade de Alto Vale do Rio do Peixe |
| Sandro Augusto Aracheski | Dissertação: Tpack – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: Análise de Sua importância na prática docente e na formação do professor da Educação Infantil | 16/07/2019 | TPACK na Educação Infantil; Prática Docente; Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular; Aplicativos Digitais na Educação Infantil; Educação e Novas Tecnologias | Luana Priscila Wunsch | Centro Universitário Internacional |
| Barbara de Almeida Bassotto | Dissertação: O papel da Educação Infantil no desenvolvimento das inteligências Múltiplas relacionadas aos Campos de Experiência da Base Nacional | 05/03/2020 | Teoria de Gardner; Campo de Experiência; Base Nacional Comum Curricular | Elsbeth Spode Becker | Universidade Franciscana |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|------------|---|---|--|
| | Comum Curricular | | | | |
| Luana Grohe Canto | A arte de narrar contos de fada e a formação da criança na primeira infância: diálogos com a Base Nacional Comum Curricular | 24/02/2021 | Contos de fadas; Imaginário; Interdisciplinaridade; BNCC | Maria Auxiliadora Fontana Baseio | Universidade de Santo Amaro |
| Claudia Terezinha de Carvalho Fonseca | Linguagem escrita na Educação Infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e Pandemia | 15/04/2021 | Educação Infantil; BNCC; Currículo; Linguagem Escrita | Teodoro Adriano Costa Zanardi | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais |
| Maria Clara de Lima Santiago Camoes | Tese: O currículo como um projeto de Infância: afinal o que as crianças têm a dizer? | 28/02/2019 | Currículo; Infância; Política Curricular; Discurso; Alteridade; Base Nacional Comum Curricular; | Rita de Cassia Prazeres Frangella Gomes | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| Vanessa Giovanella Fagundes | Dissertação: BNCC e Educação Infantil: Análise do Processo de Produção de Texto | 07/12/2020 | Base Nacional Comum Curricular; Políticas Públicas para a Educação Infantil; Educação Infantil; Infâncias | Rosania Campos | Universidade da Região de Joinville |
| Audete Alves dos Santos Caetano | Dissertação: Instrumento para avaliação do desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil: da | 27/02/2020 | Educação Infantil; Desenvolvimento integral; Avaliação | Adelcio Machado dos Santos | Universidade de Alto Vale do Rio do Peixe |

| | | | | | |
|---|---|------------|---|------------------------------|--|
| | BNCC às demandas da rede municipal de ensino de Timbó Grande (SC) | | | | |
| Marcia Maria da Rosa Sanches da Silva Rizzi | Dissertação: o ensino da Ciência na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil: aproximação a partir da BNCC | 12/07/2021 | Educação Infantil; Ensino de Ciências; Alfabetização Científica; Formação Continuada | Arandi Ginane Bezerra Junior | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| Rafael Galvao de Oliveira | Dissertação: Proposta de Implementação da Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC | 28/06/2021 | Teoria da Aprendizagem Musical, BNCC; Educação Infantil; Aprendizagem Musical; Edwin Gordon | Ricardo Jose Dourado Freire | Universidade de Brasília |
| Emanuelle Martins de Souza | Dissertação: Brincadeiras como estratégias educativas para o desenvolvimento integral na Educação Infantil: apontamentos sobre projeto criativo ecoformador | 19/03/2020 | Educação Infantil; Desenvolvimento integral da criança; Conceitos Didáticos; Brincar. | Vera Lucia Simao | Universidade de Alto Vale do Rio do Peixe |
| Yara Pinto Ferreira Kurutz | Dissertação: Folclore em forma de role-playing game: criação de um | 19/03/2020 | Educação Infantil; Role-Playing Game (RPG); Ludicidade; Produto | Levi Hulse | Universidade de Alto do Rio do Peixe |

| | | | | | |
|-------------------------|---|------------|---|-------------|--|
| | jogo para utilização na educação infantil | | Educacional | | |
| Adriana Turchiello Maia | Dissertação: Assitencialismo e Protagonismo Infantil: o movimento das práticas pedagógicas construídas na EMEI Professora Ida Fiori Druck | 03/09/2020 | Educação Infantil; Práticas Pedagógicas; Pesquisa Narrativa | Sueli Salva | Universidade Federal de Santa Catarina |

Fonte: elaborado pela autora

Após a realização da leitura e análise dos resumos foram selecionadas cinco dissertações que se demonstraram mais próximas à temática que se pretende pesquisar. A seguir cada estudo será discutido procurando apresentar seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil: estudo e implementação em uma creche do município de São Bernardo do Campo” de Meire Cardoso de Lima, foi defendida em 2020, teve como orientadora Dra. Ligia De Carvalho Aboes Vercelli. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Nove de Julho e teve como objetivo analisar como ocorre o processo de implantação da BNCC para a Educação Infantil em uma creche de São Bernardo do Campo.

O estudo analisou o papel dos educadores por campos de experiências e identificou desafios e possibilidades que se evidenciam no processo de implementação da BNCC. A metodologia usada foi de cunho qualitativo do tipo intervenção e os instrumentos de coleta de dados foram a observação das práticas das professoras, análise de estratégias formativas dos encontros de formação e de parte da documentação pedagógica produzida durante a execução do plano formativo.

Os resultados apontaram que a implementação da BNCC é um processo complexo em que será necessário que os encontros formativos sejam pautados na experiência de aprender dos professores e dos demais educadores da equipe escolar. Foi possível afirmar que os profissionais envolvidos nesse estudo, têm ressignificado suas práticas pedagógicas ao

fazerem leitura da formação oferecida, tornando o espaço escolar mais acolhedor e exercendo sua docência de forma mais intencional.

A dissertação “Campos de Experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a educação infantil” de Natalia de Almeida Ghidini, foi defendida em 2020, teve como orientador Dr. Telmo Marcon. A pesquisa foi desenvolvida na Fundação Universidade de Passo Fundo e teve como objetivo analisar as potencialidades/possibilidades dos Campos de Experiência na garantia dos direitos de aprendizagem das crianças na educação infantil.

A pesquisa analisou o papel dos educadores por campos de experiências e identificou desafios e possibilidades que se evidenciam no processo de implementação da BNCC. A metodologia, de abordagem qualitativa ancorou-se em produções bibliográficas e análise documental, de modo especial na BNCC e nas Diretrizes que tratam da Educação Infantil.

Os resultados evidenciaram que BNCC na Educação Infantil apresenta uma orientação para as propostas da educação infantil que, condicionadas à compreensão de infância, de experiência e de um currículo com os potenciais do cotidiano da escola, podem garantir os direitos das crianças pequenas.

A dissertação intitulada “Proposta para avaliação de bebês na educação infantil: entre os campos de experiência, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e as especificidades do contexto” de Miriane Sinara Pries, foi defendida em 2020, teve como orientadora Dra. Marlene Zwierewicz. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Vale do Rio do Peixe e teve como objetivo apresentar uma proposta de avaliação de bebês para o Centro Municipal de Educação Infantil Marinei Aparecida Lopes, de Caçador, Considerando em elaboração os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, os campos de experiência e as especificidades locais.

A metodologia usada foi um estudo de caso com priorização da abordagem qualitativa, onde se estruturou a pesquisa em três etapas: a primeira possibilitou o mapeamento da realidade avaliativa, demandas e sugestões da instituição implicada no estudo e contou com a participação de 13 docentes que atuam no local; a segunda possibilitou o confronto entre um instrumento de avaliação elaborado pela Rede Municipal de Ensino de São Ludgero com os resultados da primeira etapa, visando ao levantamento de sugestões para elaboração da proposta avaliativa pretendida. A terceira etapa possibilitou a elaboração da proposta avaliativa com base nas etapas anteriores e contou com participação específica da pesquisadora responsável pelo estudo.

Como resultado, apresenta-se uma proposta composta por seis possíveis critérios avaliativos acompanhados por situações de aprendizagem e de desenvolvimento, alternativas de documentação pedagógica, estratégias para aproximar a avaliação e o planejamento do ensino, estratégias para comunicação da avaliação e de seus resultados e ações comprometidas com a melhora permanente do processo de avaliação dos bebês.

A dissertação intitulada “O papel da Educação Infantil no desenvolvimento das inteligências múltiplas relacionadas aos campos de experiência da base nacional comum curricular” de Barbara de Almeida Bassotto, foi defendida em 2020, e teve como orientadora Dra. Elsbeth Leia Spode Becker. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Franciscana e teve como objetivo investigar a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das inteligências múltiplas (IM) relacionadas aos Campos de Experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em crianças da Pré-escola da Escola Municipal de Educação Infantil Sinos de Belém, em Santa Maria/RS.

A pesquisa é de cunho qualitativo, tipo estudo de caso, com os procedimentos metodológicos baseados na observação de uma prática pedagógica e na transcrição da narrativa da professora regente da turma.

Os resultados concluíram que a Educação Infantil é uma das etapas da Educação Básica que oferece a possibilidade de melhor desenvolver as IM, pois a BNCC possibilita o trabalho por meio dos campos de experiência. A ação escolar da Educação Básica possibilitada por meio dos campos de experiência propicia a elaboração individual e o pensamento abstrato que não restringem as crianças apenas aos aprendizados escolares, mas a uma série de experiências relativas ao cotidiano.

A dissertação intitulada “BNCC E Educação Infantil: Análise do Processo de Produção de Texto” de Vanessa Giovanella Fagundes, foi defendida em 2020, teve como orientadora Dra. Rosania Campos. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade da Região de Joinville e teve como objetivo analisar o processo de produção do texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.

O estudo justifica que é perceptível a participação de instituições externas do Estado na execução de políticas públicas para a Educação Infantil e há indícios de interferência dessas instituições também no processo de produção de textos legais. Nesse sentido, por meio de análise documental, tomou-se como escopo de análise dos textos documentais e entrevistas foi utilizada, de modo, aproximado, a metodologia de análise crítica do discurso desenvolvida por Fairclough (2001). Foi usado como aporte teórico a base epistemológica do Materialismo Histórico Dialético.

Os resultados dessa pesquisa apontaram que o processo de construção de texto da BNCC em sua 1ª e 2ª versão denotam um caráter mais democrático, uma vez que contou com um número maior de contribuições, com a equipe de especialistas e assessores, e também com contribuições de associações científicas, movimentos sociais, universidades e leitores críticos, estando mais em concordância, com os consensos que a área da Educação Infantil foi construindo ao longo dos anos. Já a 3ª versão e a versão final da BNCC indicam ruptura na sistemática da construção da BNCC, na qual houve um afastamento da equipe de assessores e especialistas, e a nova equipe foi formada por atores com vinculação na defesa de uma perspectiva gerencial para a educação, estando pautada nos interesses da classe empresarial, representadas tanto pelos “Todos pela Educação” como pelo “Movimento pela Base Nacional (BNCC).

Segundo Estudo – Descritor – “Objetivos de Aprendizagem” AND “Educação Infantil”

Nessa pesquisa, foram encontrados 11 resultados, sendo selecionados os mais relevantes na área da Educação Infantil:

Quadro 4 – Resultados dos descritores “Objetivos de Aprendizagem” AND “Educação Infantil”

| Autor | Título/ Tipo | Data Defesa | Palavras-Chave | Orientador | Instituição de Ensino |
|--------------------------------------|--|--------------------|--|----------------------|--|
| Mara Simone de Oliveiras Goncalves | Dissertação: Educação Física na Educação Infantil: uma proposta de planejamento na perspectiva do movimento humano | 09/12/2020 | Educação Infantil; Educação Física; movimento humano; matriz curricular; planejamento; projeto; experiência | Paulo Carlan | Universidade e Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul |
| Ludmila Fernandes de Oliveira Galvão | Dissertação: CAJEDUS: uma metodologia para concepção de jogos educativos para crianças surdas baseados em objetivos de aprendizagem da Educação Infantil | 03/03/2020 | Jogos Educativos; Metodologia de Criação de Jogos; Crianças Surdas; Game Design Document; Educação Infantil Bilíngue | Laura Sanchez Garcia | Universidade e Federal do Paraná |

| | | | | | |
|----------------------------------|--|------------|--|-------------------------------------|---|
| Sabrina Cota da Silva Ticon | Dissertação: Atividades Plugadas e Desplugadas na Educação Infantil no aprendizado do pensamento computacional | 30/01/2020 | Atividades Plugadas e Desplugadas; Pensamento Computacional; Educação Infantil; Novas Tecnologias Digitais na Educação | Ana Paula Legey de Siqueira | Centro Universitário Carioca |
| Cassiano Lima da Silveira Santos | Dissertação: música e movimento na Educação Infantil: Diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem ORFF-SCHULWERK | 09/12/2020 | Pré-escola; Educação Musical; Base Nacional Comum Curricular; OrffSchulwerk; Campos de Experiência; | Maria do Carmo Monteiro Kobayashi | Universidad e Específicos para Ensino e suas Metodologias |
| Juliana Dias Boaretto | Tese: Educação Física na Educação Infantil: da estrutura à implementação pedagógica | 12/12/2019 | Planejamento; Sistematização; Pesquisa-Ação; Educação Física; Educação Infantil | Mauro Aparecido Bássoli de Oliveira | Universidad e Estadual de Maringá |
| Emanuelle e Martins de Souza | Dissertação: Brincadeiras como estratégias educativas para o desenvolvimento integral na educação infantil: apontamentos sobre projeto | 19/03/2020 | Educação Infantil; Desenvolvimento Integral da criança; Conceitos didáticos; Brincar | Vera Lucia Simão | Universidad e Alto Vale do Rio do Peixe |

| | | | | | |
|---|---|------------|--|------------------------------|--|
| | criativo ecoformador | | | | |
| Carolina Costa Miguel | Dissertação: O papel das interações e linguagens no ensino de ciências tecnológicas no contexto da Educação Infantil. | 21/02/2019 | Ciência e Tecnologia: Educação Infantil; Interações e Linguagem; Teoria Histórico-cultural; | Alessandra Arce Hai | Universidade e Federal de São Carlos |
| Marcia Maria da Rosa Sanches da Silva Rizzi | Dissertação: o ensino da Ciência na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil: aproximação a partir da BNCC | 12/07/2021 | Educação Infantil; Ensino de Ciências; Alfabetização Científica; Formação Continuada | Arandi Ginane Bezerra Junior | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| Ana Raquel Beckmann | Dissertação: Tapete Pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na educação infantil | 16/07/2021 | Educação Científica e Matemática: Ensino na Infância; Recurso Pedagógico | Sandra Cadore Peixoto | Universidade e Franciscana |
| Daniele de Fátima Kot | Tese: Roteiro para identificação de sinais de risco ao desenvolvimento na Educação Infantil (RISRD-EI) | 30/06/2021 | Inclusão; Sinais de risco ao desenvolvimento; Transtorno do Espectro Autista; Avaliação; Educação Infantil | Denise de Camargo | Universidade e Federal do Paraná |
| Henrique de Souza Azevedo | Dissertação: Ensino Explícito de Biologia: uma estratégia para o ensino médio | 21/08/2019 | Ensino Explícito; Ensino de Biologia; Sequência Didática; Aprendizagem | Daniel Leite Goes Gitai | Universidade e Federal de Alagoas |

Fonte: elaborado pela autora

Após a realização da leitura dos resumos foram selecionadas duas dissertações que se demonstraram mais próximas à temática que se pretende pesquisar. A seguir cada dissertação será discutida, apresentando seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada “Música e Movimento na Educação Infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem orff-schulwerk” de Cassiano de Lima da Silveira Santos, foi defendida em 2020, teve como orientadora Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (BAURU), e teve como objetivo, descrever e refletir acerca das práticas em Educação Musical sob a perspectiva da abordagem Orff-Schulerk, em um estudo de campo com 24 alunos do último ano da Educação Infantil de uma instituição da rede privada de ensino da cidade de Campinas, estado de São Paulo. O foco de estudo se deu por meio da fundamentação prático-teórica da Orff-Schulwerk e analisando os resultados por meio das descrições das interações com as crianças.

Dessa forma, foi possível constatar que os arranjos curriculares que destacam experiências baseadas na interação, expressão corporal, autoformação e repertório cultural, encontraram na abordagem Orff-Schulwerk possibilidades holísticas de desenvolvimento que vão ao encontro das características da criança e de seus eixos de aproximação com a Música e o movimento.

A dissertação intitulada “Brincadeiras como estratégias educativas para o desenvolvimento integral na Educação Infantil: apontamentos sobre projeto criativo ecoformador” de Emanuelle Martins de Souza, foi defendida em 2020, teve como orientadora Dra. Vera Lucia Simao. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Alto Vale do Rio do Peixe e teve como objetivo apresentar brincadeiras como estratégias educativas para educação infantil pautado nos direitos de aprendizagem da criança, bem como nos objetivos de aprendizagem de acordo com os campos de experiência preconizados pela BNCC e nas contribuições dos conceitos didáticos do PCE.

O percurso metodológico e científico foi através de pesquisa bibliográfica junto a autores quanto ao tema e documentos oficiais. Para o levantamento de dados dessa pesquisa, foram analisados os planejamentos de onze professoras de Maternais do CMEI Marinei

Aparecida Lopes, e observadas práticas pedagógicas de cada professora. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa.

Terceiro Estudo – Descritor – “Material Didático” AND “Educação Infantil”

Nessa pesquisa, foram encontrados 24 resultados, também sendo selecionados os mais relevantes na área da Educação Infantil:

Quadro 5 – Resultados dos descritores “Material Didático” AND “Educação Infantil”

| Autor | Título/ Tipo | Data Defesa | Palavras-Chave | Orientador | Instituição de Ensino |
|--------------------------------------|--|--------------------|---|---------------------------------------|--|
| Beatriz Beloto José do Nascimento | Dissertação: Geociências na Educação Infantil: desenvolvendo material didático | 25/11/2020 | Paleontologia – Estudo e ensino; Geociências – Estudo e ensino; Educação de crianças; Aprendizagem e Audiovisual | Fresia Soledad Ricardi Torres Branco | Universidade Estadual de Campinas |
| Alina Silva Souza Rebouças | Dissertação: Organização do trabalho pedagógico lúdico na Educação Infantil: uma proposição de Educação Ambiental | 11/08/2021 | Ludicidade; Educação Infantil; Educação Ambiental; Material Didático; | Claudia Cecília Blaszkowski de Jacobi | Centro Universitário Maria Milza |
| Marion Costa da Silva | Dissertação: Aplicabilidade da prática corporal “esporte orientação” no espaço escolar | 12/06/2020 | Esporte Orientação; Educação Física; Ensino Fundamental; Educação Ambiental; Espaço Escolar | Hugo Paula Almeida da Rocha | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) |
| Rubia Cristina Duarte Garcia Dias | Dissertação: (RE) Lendo o Cotidiano: proposta de material didático para a Educação Infantil | 02/04/2019 | Materiais Didáticos; Gênero e Sexualidade; Práticas Escolares | Lilian Marta Grisolio | Universidade Federal de Goiás |

| | | | | | |
|-----------------------------------|--|------------|---|--------------------------------------|--|
| Carla da Silva Souza | Dissertação: Estudo sobre material didático educativo oferecido aos usuários surdos na temática da saúde: a produção de um livro informativo acessível sobre a febre amarela | 20/02/2019 | Ensino para surdos; Livro paradidático; Doenças Virais; Febre Amarela; Libras e Língua Portuguesa escrita | Osilene Maria de Sa e Silva da Cruz | Universidade Federal Fluminense |
| Ana Paula Costa Rodrigues | Dissertação: O material didático no âmbito do Programa Nacional do Livro e Material Didático – PNLD | 07/10/2021 | Educação; Livro didático; PNLD; Material Digital; Formação Tecnológica | Hélio José Santos Maia | Universidade de Brasília |
| Ana Rubia da Silva | Dissertação: Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez João e Maria | 31/08/2021 | Argumentação; Discurso; Educação infantil; Literatura; Sujeito | Soraya Maria Romano Pacifico | Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) |
| Izabella Godiano Siqueira | Dissertação: Desenvolvimento do pensamento geométrico na Educação Infantil: teorias e práticas | 25/02/2019 | Matemática; Geometria; Educação Infantil; Pensamento Geométrico | Nelson Antonio Pirola | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru) |
| Elipaula Marques da Cruz Carvalho | Dissertação: Pedagogia Griô e Biorregionalismo: diálogos entre a tradição oral e a educação física na Educação Infantil | 27/12/2019 | Tradição Oral; Educação Infantil; Pedagogia Griô; Biorregionalismo | Josemare Pereira dos Santos Pinheiro | Centro Universitário Maria Milza |

| | | | | | |
|-------------------------------|---|------------|---|---------------------------------------|---|
| Elisandra Aparecida Czekalski | Dissertação: Parceria Público Privado: um estudo sobre o uso de material apostilado na Educação Infantil no município de Irati – PR | 02/09/2019 | Educação Infantil; Parcerias Público Privada; Apostilamento | Marisa Schneckenberg | Universidade Estadual do Centro Oeste |
| Silvania Lucia Chaves Assis | Dissertação: O livro didático como recurso formador docente na Educação Infantil | 15/12/2020 | Livro Didático; Formação Continuada de Professores; Educação Infantil | Gilberto Ferreira da Silva | Universidade de La Salle |
| Fernanda Seidel Bortolotti | Dissertação: O ensino de Inglês na Educação Infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava – PR | 30/12/2020 | Educação Infantil; Ensino de Inglês; Práticas Pedagógicas | Cibele Krause Lemke | Universidade Estadual do Centro-Oeste |
| Ana Maria Vargas da Silva | Dissertação: Representações Gráficas da Língua em Materiais Didáticos Bilíngues para Educação de Crianças Surdas: os caminhos do Designer Gráfico | 18/02/2020 | Representações Gráficas; Língua de Sinais; Educação Infantil Bilíngue; Design Gráfico | Haydea Maria Marino de Sant Anna Reis | Universidade do Grande Rio – Prof Jose de Souza Herdy |
| Andrea Maria Capalbo Pereira | Dissertação: Sistema apostilado na Educação Infantil da rede municipal de ensino de São Gabriel do | 31/08/2021 | Educação Infantil; Políticas Educacionais; Sistema Apostilado de Ensino | Nadia Bigarella | Universidade Católica Dom Bosco |

| | | | | | |
|------------------------------|---|------------|--|---------------------------------|-------------------------------------|
| | Oeste – Mato Grosso do Sul | | | | |
| Michele Correa de Franca | Dissertação: Identidades na perspectiva da Educação Infantil da escola estadual quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT | 13/12/2019 | Identidade Negra; Identidade Quilombola; Educação Infantil Quilombola; Quilombo Abolição | Suely Dulce de Castilho | Universidade Federal de Mato Grosso |
| Jessica Maquiaveli | Dissertação: Livro do professor da Educação Infantil: proposta para a formação de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses | 15/04/2020 | Livro do Professor; Educação Infantil; Teoria crítica da sociedade | Maria Terezinha Bellanda Galuch | Universidade Estadual de Maringá |
| Heleine Cristina Villas Boas | Dissertação: O desenvolvimento de livros sensoriais como material de apoio para o ensino de habilidades matemáticas na Educação Infantil: uma perspectiva inclusiva considerando discentes com deficiência visual | 07/05/2021 | Educação Inclusiva; Cegueira; Didática multissensorial; Matemática; Educação Infantil | Estefano Vizconde Veraszto | Universidade Federal de São Carlos |
| Gilvane Reinke | Dissertação: Práticas Pedagógicas que envolvem a linguagem escrita na Educação Infantil: um estudo de caso no município | 28/03/2019 | Linguagem Escrita; Materiais Didáticos; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas | Marlon Dantas Trevisan | Universidade Federal de Mato Grosso |

| | | | | | |
|--------------------------------|---|------------|---|---------------------------------|--|
| | de Primavera do Leste | | | | |
| Susane Martins da Silva Castro | Dissertação: Currículo e práticas pedagógicas da Educação Infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola | 25/02/2021 | Culturas da Infância Quilombola; Currículo; Educação Étnico-Racial; Educação Infantil; Práticas Pedagógicas | Dinalva de Jesus Santana Macedo | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| Adriana Valadão | Tese: A efetivação do acesso à Pré-Escola via privatização: desafios ao direito à educação | 25/01/2021 | Educação pré-escolar; Privatização da Educação; Direito à Educação Infantil | Elisangela Alves da Silva Scaff | Universidade Federal da Grande Dourados |
| Juliana Scarazzatto | Tese: Marcas da formação inicial na singularização da atuação docente em educação física: um estudo na perspectiva dialógica bakhtiniana | 06/12/2019 | Educação Física; Formação Inicial; Atuação Docente; Perspectiva Dialógica | Eliana Ayoub | Universidade Estadual de Campinas |
| Ravelli Henrique de Souza | Dissertação: Da repressão sexual ao direito de ser e saber em contos literários infantis: agora é nossa vez | 28/02/2020 | Relações de poder; Educação; Gênero; Sexualidade; Teoria Foucaultiana | Marta Regina Furlan de Oliveira | Universidade Estadual de Londrina |
| Ronaldo Carvalho | Dissertação: Crianças indígenas em escolas não indígenas: um estudo a partir da recepção de docentes e pais de alunos indígenas em Novo Progresso | 11/02/2021 | Cultura; Educação intercultural; Pedagogia intercultural | Adir Casaro Nascimento | Universidade Católica Dom Bosco |

| | – Pará | | | | |
|-------------------------------|---|------------|--|---------------------------|--|
| Elisabeth Eduardo de Oliveira | Dissertação: Jardins: como construir espaços que favoreçam a Educação Ambiental no ambiente escolar | 10/06/2020 | Jardim Escolar; Percepção ambiental; Ciências ambientais; Educação Ambiental | Taitiany Karita Bonzanini | Universidade de São Paulo (São Carlos) |

Fonte: elaborado pela autora

Após a realização da leitura dos resumos foram selecionadas três dissertações que se demonstraram mais próximas à temática que se pretende pesquisar. A seguir cada dissertação será discutida, apresentando seus objetivos, sua metodologia e algumas conclusões obtidas através das pesquisas.

A dissertação intitulada “Organização do trabalho pedagógico lúdico na Educação Infantil: uma proposição de educação ambiental” de Alina Silva Souza Reboucas, foi defendida em 2021, e teve como orientadora Dra. Claudia Cecília Blaszkowski de Jacobi. A pesquisa foi desenvolvida no Centro Universitário Maria Milza e teve como objetivo elaborar material didático norteador para a Educação Ambiental Lúdica.

Pretende-se elaborar atividades lúdicas com a temática Educação Ambiental planejadas dentro de uma proposta norteadora com enfoque nos objetivos de desenvolvimento sustentável da ONU e criar vídeos animados e um caderno de orientações pedagógicas para o professor da educação infantil.

A estrutura metodológica da pesquisa configura-se de natureza qualitativa, desenvolvida tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dessa forma, pretendeu-se por meio da ludicidade, contribuir na aprendizagem e no conhecimento da criança, despertando sua criatividade, interação social e crescimento, para o desenvolvimento potencial cognitivo, motor e social, contribuindo também com a prática docente para a construção de momentos lúdicos específicos de conhecimento no campo da educação ambiental.

A dissertação intitulada “Argumentação e(m) discurso na Educação Infantil: era uma vez João e Maria” de Ana Rubia da Silva, foi defendida em 2021, teve como orientadora Dra. Soraya Maria Romano Pacifico. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) e teve como objetivos analisar o material didático usado na Educação Infantil; analisar discursos produzidos, oralmente, por sujeitos que frequentam a 1ª etapa (tal

como nomeada pelo município ao qual foi realizado a pesquisa) da Educação Infantil, com idade de cinco anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), do interior do estado de São Paulo.

O percurso metodológico tem como fundamentação teórica a análise do discurso pecheuxtiana, e trata-se de um estudo da natureza qualitativa. Os resultados nos mostram que os sujeitos-alunos reproduziram a formação discursiva sobre saúde bucal, que circulou como dominante em um projeto feito pela escola, na época da coleta de dados.

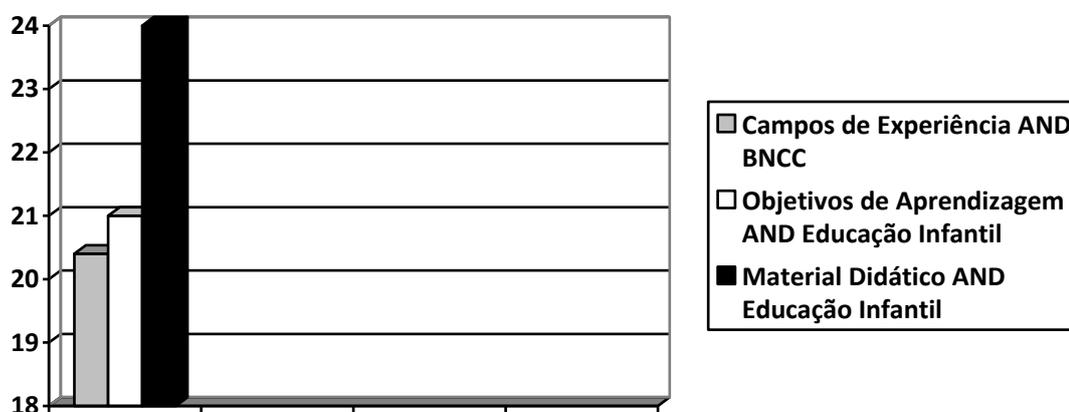
A dissertação intitulada “Livro do professor da Educação Infantil: proposta para a formação de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses” de Jéssica Maquiaveli, foi defendida em 2020, e teve como orientadora Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá e teve como objetivo analisar a formação que se busca oferecer, na Educação Infantil, a crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade.

A pesquisa fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em estudos de Adorno, de Horkheimer e de Marcuse que demarcam conceitos fundamentais para a compreensão da formação humana no contexto da sociedade industrial desenvolvida, como esclarecimento, educação para a emancipação e formação para a adaptação.

A dissertação intitulada “Práticas Pedagógicas que envolvem linguagem escrita na Educação Infantil: um estudo de caso no município de Primavera do Leste” de Gilvane Reinke, foi defendida em 2019, e teve como orientador Dr. Marlon Dantas Trevisam. A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso. O objetivo geral da pesquisa consiste em refletir sobre as práticas educativas voltadas para a apropriação da linguagem escrita, considerando o percurso da Educação Infantil da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Santa Úrsula Ledóchowska, de Primavera do Leste, cujos educadores em sua maioria utilizaram um sistema apostilado (2007 a 2012)

A estrutura metodológica da pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, pautado nos seguintes procedimentos: levantamentos estatísticos acerca da adoção de apostilas pelas prefeituras do estado do Mato Grosso, no contexto da EI; análise de atividades propostas pelo Sistema Maxi de Ensino: Coleção Iluminuras, material apostilado adquirido pelo município de Primavera do Leste, durante os anos de 2007 a 2012, destinado à faixa etária de 5 anos; entrevistas semiestruturais gravadas em áudio e posteriormente transcritas, em que buscou descrever opiniões docentes sobre as rotinas com e sem a utilização daquele sistema apostilado; observação - gravações em áudio, registro fotográfico e diário de campo – das práticas contemporâneas de uma instituição de EI de Primavera do Leste.

Gráfico 1 – Resultado geral das pesquisas segundo os descritores



Fonte: elaborado pela autora

De acordo com o gráfico, é possível identificar uma quantidade maior de pesquisas no descritor Material Didático, sendo que a busca encontrou 24 resultados. O descritor Objetivos de Aprendizagem aparece logo depois com 21 resultados e o descritor Campos de Experiência encontrou 21 resultados. No total foram analisadas 66 pesquisas, sendo que apenas 10 foram selecionadas para análise e descrição.

3. MATERIAL DIDÁTICO E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA

O último capítulo deste trabalho ocupa-se em responder à seguinte questão norteadora: Como elaborar material didático adequado para a Educação infantil, tendo-se em vista os desafios próprios de cada faixa etária das crianças e os Campos de Experiência?

3.1 Material didático para educação infantil: algumas considerações

Atualmente sente-se a necessidade de implementar práticas pedagógicas voltadas ao documento da BNCC na educação infantil. A implementação de um novo currículo com propostas didáticas e atraentes traz muitos desafios, principalmente para o planejamento de propostas de aprendizagem e desenvolvimento de ações pedagógicas que venham ao encontro de uma reflexão voltada a uma aprendizagem prazerosa e que contemple os direitos de aprendizagem da criança.

O material didático é um instrumento pedagógico que serve como apoio e orientação ao aluno no processo de aprendizagem, sendo um suporte para o desenvolvimento. Compreendemos, nessa perspectiva, que material pedagógico didático são todos os recursos que estão associados ao contexto educativo e que tem por objetivo apoiar as interações pedagógicas propostas pelo professor, de modo que o seu conteúdo esteja relacionado à construção do conhecimento de forma lúdica e atrativa, respeitando a faixa etária e as especificidades de cada criança na fase da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) consideram as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica, logo é adequado que esses elementos estejam presentes nesses suportes educacionais. A BNCC da Etapa da Educação Infantil referenda essa diretriz ao descrever os eixos como experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com adultos, com os objetos e a natureza, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

Ao selecionarmos materiais para o planejamento das interações, é importante consideramos propostas que dão ênfase as brincadeiras e que favoreçam uma reflexão e construção de contextos formativos, ofertando a garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Esses são fatores, portanto, que devem ser observados para escolha do que vai ser explorado no cotidiano escolar para que haja uma

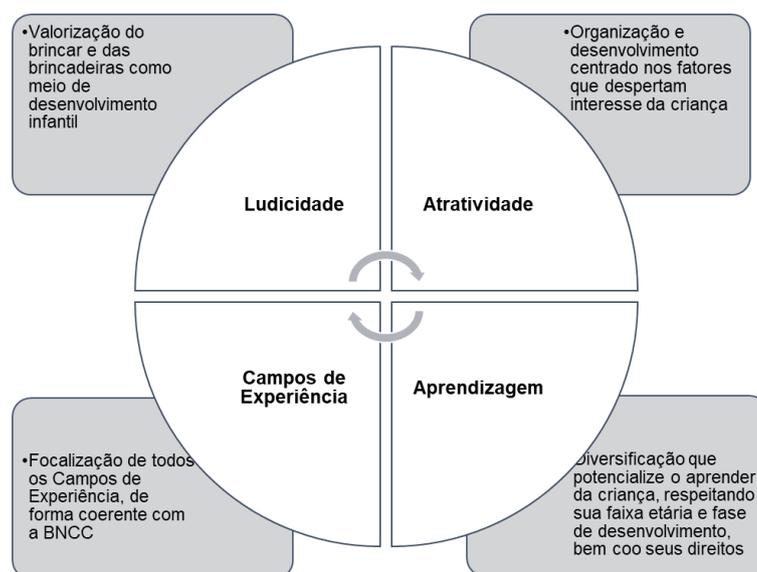
coerência entre a proposta da educação infantil e os recursos didáticos a ela associados, além de manter elos com as orientações da BNCC.

A brincadeira, conforme a BNCC, é um dos eixos estruturantes da prática pedagógica, e o brincar é um dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento previsto no documento. Compreender as diferenças entre o brincar livre e a brincadeira direcionada, por exemplo, revela situações nas quais o docente consegue organizar um planejamento intencional voltado ao contexto educacional que favoreça a aprendizagem.

Todos os Campos de Experiência envolvem o brincar e a brincadeira. Bebês e crianças são sujeitos ativos e curiosos e aprendem e se desenvolvem por meio de brincadeiras e em contextos de interações responsivas, ou seja, mediadas por adultos. O professor tem um papel fundamental em organizar propostas nas quais, por meio de uma escuta e observação atenta, organiza espaços e materiais que fazem a diferença na qualidade das brincadeiras e das interações.

Apresentadas essas considerações, podemos sintetizar, na figura abaixo, alguns fatores importantes para a seleção de materiais didáticos na educação infantil, considerando as abordagens sinalizadas nos capítulos anteriores:

Figura 1 – Materiais didáticos na educação infantil



Fonte: Elaboração da autora (2022)

Entendemos, nesse sentido, que os materiais didáticos para educação infantil devem priorizar pelo menos quatro elementos: ludicidade, atratividade, Campos de Experiência e aprendizagem. Devem ser formulados de forma a contemplar esses requisitos mínimos para que os direitos de desenvolvimento da criança sejam assegurados. De acordo com MEC (2012), a criança é cidadã - poder escolher e ter acesso aos brinquedos e às brincadeiras é um de seus direitos como cidadã. Mesmo sendo pequena e vulnerável, ela sabe muitas coisas, toma decisões, escolhe o que quer fazer, olha e pega coisas que lhe interessam, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra em seus gestos, em um olhar, em uma palavra, como compreende o mundo. Por isso, os materiais precisam valorizar o lúdico e serem atrativos, ou seja, precisam despertar o interesse da criança em aprender.

Ainda existe uma concepção equivocada na Educação Infantil em relação ao brincar. Para muitos, entende-se que a criança aprende a brincar sozinha e que não demanda de suporte adulto. Porém, essa visão deve ser desconstruída. Ao ser educada, a criança deve entrar em contato com um ambiente organizado e planejado que favoreça um brincar de qualidade. É importante escolher os brinquedos ou até mesmo brincadeiras adequadas para cada faixa etária.

Isso assinala o quão importante é observar os materiais didáticos usados na Educação Infantil, sabendo identificar os elementos mínimos que eles devem contemplar. Dessa forma, com o uso de materiais e com a mediação do adulto, a criança aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que ela aprendeu, passa a reproduzir ou recriar novas brincadeiras e maneiras de brincar e assim vai garantindo a ampliação de novas experiências. Dessa forma, MEC (2012, p. 12) afirma que:

As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar, o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças.

Para que aconteça esse processo, é necessário que ocorra a observação das crianças, suas intenções educativas, o planejamento do ambiente que as crianças frequentam e interagem, o envolvimento desse espaço e também o envolvimento das famílias e a ação interativa dos professores e toda equipe. O conjunto de todos esses fatores é que faz a

diferença no processo educativo, resultando em uma educação de qualidade para a primeira infância.

Os materiais didáticos mais usados hoje na educação infantil são livros, cartazes, histórias em quadrinhos, gravuras, desenhos, ilustrações, retroprojektor, slides, fantoches, palitoches. Sabemos, no entanto, que livros didáticos, muito presentes em algumas instituições, às vezes são a principal ferramenta de suporte aos professores. A escolha dos materiais didáticos deve levar em conta a dinamicidade, estímulo ao gosto pela leitura, desenvolvimento do pensamento crítico, a interatividade e a inclusão. Todos esses elementos são importantes para propormos um plano de aula que contemple as expectativas da criança, bem como guie o seu desenvolvimento em todos os Campos de Experiência.

3.2 Contradições do Livro Didático na Primeira Infância

Levando em consideração o contexto da Educação Infantil, sugere-se materiais didáticos que venham ao encontro de propostas inovadoras, lúdicas e prazerosas. Recentemente, a Educação Infantil foi incluída no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD/2019).

O material didático do PNLD, é um artefato pedagógico que propõe uma didática de interação voltada para a educação infantil. No entanto ainda se tem muitas manifestações contrárias ao uso desses materiais nessa etapa da educação básica. O PNLD propõe ações voltadas ao trabalho docente que deve ser desenvolvido. Existem muitas controvérsias em relação a esse material, considerando-o apenas como construção de currículo escolar e o aceleramento da alfabetização precoce, afastando o desenvolvimento da criança conforme o que prevê as DCNEI.

É importante analisarmos as políticas públicas para a Educação Infantil, respeitando as especificidades de cada faixa etária prevista na BNCC. Muitas campanhas nacionais prezam pela erradicação do analfabetismo brasileiro, delegando a educação infantil a realizar uma antecipação do processo de alfabetização, porém essas ações podam etapas de desenvolvimento essenciais no processo de aprendizagem.

Conforme estudos voltados à temática da utilização de manuais didáticos (NASCIMENTO, 2012; BOITO, BARBOSA, GOBBATO, 2016; ALBUQUERQUE, SILVA, 2017), o uso de apostilas ou livros didáticos na Educação Infantil ocasiona um empobrecimento da função docente, restringindo sua orientação às orientações prescritivas presentes nesses manuais. Para muitos docentes, os livros didáticos podem ser vistos como

dispositivo de governo que conduz condutas e produz subjetividades, conforme Michel Foucault chamou de “governamentalidade neoliberal”.

Trazendo as contribuições de Foucault (1979), entendemos por dispositivo de uma rede diversificada e complexa, que abrange práticas discursivas e não discursivas, reunindo instâncias do saber e do poder. Dessa forma, podemos compreender os livros didáticos, como partes do dispositivo curricular educacional que forma a escolaridade obrigatória composta por “decisões regulamentadas, leis, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 1979, p. 244), mas também por instituições educacionais e seus agentes ou até mesmo editoras. A partir dos estudos de Borges e Garcia (2019, p. 202):

Como parte do dispositivo pedagógico da escolaridade obrigatória, os livros ou manuais didáticos interpelam as professoras de Educação Infantil, convocam-nas a pensar e a agir de certos modos específicos na educação de bebês e das crianças pequenas, buscando regulações das sensibilidades e das condutas docentes que atendem a racionalidades políticas de nossa época.

Desse modo, os discursos dos livros didáticos passam a integrar as práticas docentes cotidianas nas creches e pré-escolas buscando a regulação da conduta desses sujeitos e tornando possível, a gestão do próprio sistema educacional. As políticas públicas propostas para a primeira infância brasileira estão sendo concebida de forma imbricada com a razão governamental neoliberal, com a ênfase voltada na gestão de resultados com o objetivo de logística empresarial. Em muitos países, defende-se o uso do livro didático como recurso para a melhoria na qualidade da educação. Conforme o Banco Mundial (2003) o livro didático é limitado, já que não é currículo completo. Entretanto, em países em que os professores não são bem formados/treinados e que não há outros materiais de aprendizagem nas escolas, o livro didático torna-se, efetivamente, o currículo. É, portanto, um instrumento fundamental para o qual se deve ter um olhar atento.

3.3 Material didático e os Campos de Experiência na Educação Infantil: algumas proposições

Considerando-se as reflexões apresentadas anteriormente, a seguir propomos algumas propostas de interações didáticas sugestivas para aplicação na etapa da Educação Infantil. Essas sugestões estão baseadas em uma sequência que considera estes elementos:

- a) **Campo de Experiência:** identificação de um Campo, conforme as propostas da BNCC (2017), a partir do qual a proposição é esboçada para que haja coerência entre a prática educativa e as orientações do documento.
- b) **Tema Proposto:** cada proposição é pautada em um enfoque temático, por se compreender que ele pode ser um elemento norteador, um guia para a sequenciação de atividades, organizadas de forma integrada e focalizadas em competências distintas;
- c) **Etapa:** identificação para qual faixa etária a proposição se mostra pertinente, considerando-se as fases do desenvolvimento infantil e os objetivos de cada uma; nesse sentido o nível das atividades é observado para ser coerente com a etapa a que se destina a proposição;
- d) **Duração das atividades:** previsão do período de tempo que a proposição pode ser desenvolvida; trata-se de uma estimativa, indicada em dias, a qual pode variar dependendo do contexto de aplicação;
- e) **Código Alfanumérico:** é uma referência aos códigos de Campos de Experiência, ao grupo da educação infantil e objetivos a que se refere a proposição; é uma forma de sistematização e organização, conforme orientações da BNCC (2017), dos planejamentos educativos na Educação Infantil;
- f) **Objetivos de Aprendizagem:** definição dos objetivos da proposta, isto é apresentação das finalidades da sequenciação apresentada para a prática educativa;
- g) **Metodologia:** apresentação dos caminhos a serem percorridos pelo professor para aplicação da proposta em um contexto real de aprendizagem na Educação Infantil;
- h) **Recursos didáticos:** enumeração dos recursos necessários à execução das propostas de prática, norteados os professores sobre o que é preciso para que elas possam ser totalmente implementadas.

Destacamos que essa forma de organização das propostas é uma construção autoral a partir do que consideramos ser um roteiro mínimo, básico para se planejar um material didático coerente, atrativo para a Educação infantil, o qual também priorize os Campos de Experiência e indique caminhos aos professores que atuam nessa etapa. Não tem a pretensão de ser um modelo, mas de um guia que possa nortear a nossa reflexão e a de outros professores que têm interesses em refletir sobre materiais didáticos.

Partindo-se dessas considerações apresentamos três propostas organizadas conforme o roteiro que expusemos anteriormente.

Proposta 1

Campo de Experiência: O Eu o Outro e o Nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação;

Tema Proposto: Família

Etapa: Bebês (zero a 1 ano 6 meses)

Duração das atividades: 5 dias

Código Alfanumérico: EI01EO02; EI01EF01

Objetivos de Aprendizagem:

***Interagir** com outras crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos e brinquedos.

***Reconhecer** quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

Metodologia:

Rotina Diária;

Brincar Livre nos diversos espaços

Imitação através do espelho e interação com seus pares e adultos. Chamar as crianças para irem até na frente do espelho para poderem se observar;

História: “O livro da Família” (Todd Par), “Família é feita de amor” (Carolina Rodrigues da Silva Souza). Usar Fantoche em alguns momentos, despertando a curiosidade;

Foto impressa da família: expor a foto na sala e pedir para a criança identificar os membros da família. Citar os nomes dos integrantes da família.

Cantar todos os dias, cantigas relacionadas a família.

Recursos Didáticos: Livro de Histórias, fotos, espelho, fantoche, brinquedos.

Proposta 2

Campo de Experiência: O Eu o Outro e o Nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos

Tema Proposto: Regras e Combinados

Etapa: Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Duração das atividades: 5 dias

Código Alfanumérico: EI02EO02; EI02EF01, EI02CG03

Objetivos de Aprendizagem:

***Interagir** com outras crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar materiais, objetos e brinquedos.

***Reconhecer** quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive.

***Imitar** gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais

Metodologia:

*Rotina Diária;

*Brincar livre nos diversos espaços.

*Conversação sobre Regras e combinados. Conversar sobre a importância do respeito com os colegas, professoras, família, saber esperar sua vez, não empurrar, não morder, ajudar o colega.

*Confecção de Cartaz com figuras ilustrativas, junto com as crianças. Exposição do cartaz em lugar visível no ambiente da sala, para que as crianças visualizem diariamente, pois a criança aprende pelo visual e pela repetição.

*Observação da organização da do ambiente escolar. Incentivar as crianças a criara hábitos de organização. Sugerir para que separem os brinquedos por tipos e tamanhos. Oferecer diversas caixas e pedir que separem os brinquedos. Mostrar os espaços onde são guardados os brinquedos.

*Lata das Trocas (Taise Agostini): Confeccionar uma lata e dentro colocar imagens negativas. Confeccionar um cartaz com duas colunas “Troca isso por Isso”. Expor as imagens positivas e chamar as crianças uma por uma, para escolher uma imagem negativa da lata e trocar por uma positiva. Na sequência expor no cartaz.

*Fazer TAGS com imã para as crianças levar para casa e fixar na geladeira, incentivando também regras e combinados na sua casa, principalmente de organização dos ambientes.

*Histórias: “Combinados da turma” (Raquel Gallo Cruz), “O dia em que o monstro veio na minha escola” (Rosane Souza), “Carinho quente” (Juliana Raquel)

*Cantiga: “O meu amigo eu vou respeitar”

Recursos Didáticos: Livro de Histórias, TAGS, imagens de revistas e jornais, lata das imagens, cartazes, caixas, brinquedos.

Proposta 3

Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas, Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações

Tema Proposto: Cuidando do Meio Ambiente

Etapa: Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

Duração das atividades: 5 dias

Código Alfanumérico: EI03EF01, EI03CG05, EI03TS02, EI03ET03

Objetivos de Aprendizagem:

***Expor** impressões sobre prosas ou poesia que ouviu e relatar aos colegas histórias lidas por alguém da família.

***Coordenar** habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

***Expressar-se** livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais ou tridimensionais.

***Observar** e descrever mudanças resultantes de ações em experimentos com fenômenos naturais e artificiais.

Metodologia:

*Rotina Diária;

*Brincar livre nos diversos espaços, principalmente ao ar livre

*Conversação sobre os cuidados com o Meio Ambiente. Conversar sobre a importância da preservação das plantas e animais. Conversar sobre a importância da separação do lixo e descarte em local adequado.

*Confecção de Cartaz com figuras ilustrativas, sobre o cuidado com o meio ambiente. Disponibilizar revistas para recorte de figuras. Cada criança confecciona suas cartas usando sua criatividade.

*Passeio nas redondezas da escola para observar o Meio Ambiente. Observar árvores, plantas, lixeiras. Logo após fazer um diálogo sobre o que se observou. Oferecer Lápis de cor e giz de cera e papel ofício, para que possam desenhar o que observaram.

*Falar sobre a importância e preservação da água. Simular os ciclos da água. (Estado sólido, Líquido e Gasoso)

*Observar a separação do lixo na escola. Pedir que façam um diálogo em casa sobre essa questão do lixo e que no dia seguinte relatem para os colegas como funciona esse processo na sua casa.

*Criar TAGS com imã para as crianças levar para casa e fixar na geladeira, incentivando a separação do lixo e preservação do Meio Ambiente.

*Assistir animações da Turma da Mônica e do Show da Luna, que tratam sobre os cuidados com o meio ambiente.

*Histórias: Mundinho (Fernanda Andrade), O livro do Planeta Terra (Todd Parr), Abaré (Graça Lima)

*Cantiga: Vamos cuidar do mundo (Tac Tacs), O planeta contente (Vanessa Peres),

Recursos Didáticos: Livro de Histórias, TAGS, imagens de revistas, cartazes, brinquedos, televisão, lápis de cor, giz de cera, papel ofício.

As três propostas têm um caráter didático, pois são formuladas a partir de um roteiro que, embora simples, contempla itens essenciais de um planejamento que dialoga com as perspectivas adotadas pela BNCC (2017) e que pode ser executado, sem dificuldades, por professores de diferentes realidades educacionais. Além disso, elas estão centradas em abordagens que permitem o entrecruzamento entre Campos de Experiência, sem isolá-los, objetivos de aprendizagem e ludicidade, porque esta é uma prioridade na metodologia de trabalho, assim como a atratividade das atividades, o que é potencializado pela exploração de recursos variados, como cantigas, histórias, *tags*, animações, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa, voltada a reflexões acerca de Campos de Experiência na Educação Infantil e suas relações com a BNCC e com materiais didáticos, está alicerçada na importância de discussão sobre o tema, já que as orientações sobre como implementar esses Campos ainda são algo recente e, por isso, requerem discussões elucidativas, que norteiam as práticas educativas. Reconhecer as particularidades dos cinco Campos é um fator necessário a quem quer compreender o universo da aprendizagem, desenvolvimento e ludicidade que se relaciona ao universo das crianças nas escolas nessa fase inicial da Educação Básica.

Quanto aos cinco Campos, o estudo mostra que, do ponto de vista teórico, a proposição é, em primeiro lugar, uma continuidade das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando curricularizar a Educação Infantil e, assim, instituindo parâmetros mínimos do que precisa ser contemplado nessa etapa. Ainda, nesse sentido, entende-se que os Campos situam melhor os direitos da criança e as dimensões da infância, o que é fator positivo, pois estão associados de forma coerente com as necessidades nessa fase formativa.

A orientação dos Campos também é pertinente à medida que indica alicerces fundamentais para desenvolvimento da criança. Tal aspecto oportuniza que importantes áreas sejam contempladas e, a partir disso, contribui para que a formação inicial se torne a base para o desenvolvimento da criança em um adulto com autonomia, perspicácia, valores necessários a uma vida cidadã.

No entanto, é preciso reconhecer que, embora haja avanços com a BNCC no que tange aos Campos de Experiência, ainda o documento mostra-se lacunar. Ele, mesmo tendo o objetivo de orientar a atuação dos professores na Educação Infantil, apresenta redações que são um pouco genéricas de forma a não evidenciar a clareza necessária especialmente ao como implementar os Campos no cotidiano real das escolas. Em outros termos, há uma ausência de esclarecimento sobre quais processos, metodologias e passos, instrumentos e materiais didáticos, por exemplo, são pertinentes para aplicação das orientações da BNCC.

Essas considerações críticas acerca da proposição dos Campos de Experiência indicados na BNCC são importantes para que professores e pesquisadores possam conhecer não apenas a importância do documento e os avanços que ele traz, mas também para identificar as fragilidades que ele denota. Nesse sentido, compreende-se que este estudo se mostra relevante também.

Além disso, a dissertação cumpriu um papel importante: o de ser uma referência a professores e pesquisadores interessados em ampliar seus conhecimentos sobre a sistemática

educacional trazida com essa orientação dos Campos na BNCC. Ao apresentar reflexões sobre materiais didáticos e sua coerência e adequação a esses Campos, a pesquisa também pode constituir uma referência aos profissionais da Educação Infantil, pois permite que estes visualizem possíveis práticas consonantes com os Campos, como sistematizado no terceiro capítulo do estudo.

Ainda nessa perspectiva, entende-se que o objetivo geral do estudo, que é analisar como a BNCC aborda os direitos de aprendizagem, a concepção de educação infantil e os Campos de Experiência, com vistas à proposição de materiais didáticos para que a criança desenvolva habilidades e competências necessárias nessa etapa educativa, tem sido atendido nesta dissertação de forma satisfatória. Primeiro porque os temas propostos para discussão são contemplados com sustentação em referências relevantes, mesmo reconhecendo-se que podem ser ampliados em estudos futuros. Segundo porque procura associar uma perspectiva de pesquisa de cunho científico com um caráter mais prático, evidenciado das proposições do terceiro capítulo.

Cabe pontuar que, para uma aprendizagem eficaz, é fundamental ter objetivos de aprendizagem e ensino vinculados à prática, e principalmente à realidade social, cultural e educacional de determinada região, oferecendo materiais didáticos que despertem a atenção e a curiosidade e que, ao mesmo tempo, desenvolvam as habilidades e as competências necessárias nessa etapa da educação básica.

Quanto às propostas de construção de atividades para a Educação Infantil, sistematizadas na última seção do terceiro capítulo, cabe pontuar que são referências que contribuem para compreender um pouco mais o contexto de orientações da BNCC de uma forma mais prática, à medida que são pautadas em um roteiro simples que pode ser compreendido facilmente por professores de Educação Infantil. Além disso, ajudam na construção de uma perspectiva curricular em que os Campos de Experiência são elementos centralizados do trabalho pedagógico com as crianças. Nesse sentido, são um guia de como é possível aplicar as noções de Campos no cotidiano escolar.

Também é oportuno destacar que as discussões desenvolvidas na pesquisa contribuem não apenas como indicativos a professores que atuam na Educação Infantil, como também à própria autora, que atua há mais de 10 anos como professora em turmas dessa modalidade em escolas públicas. Nessa perspectiva, a investigação consolida-se como uma abordagem que promove a qualificação da pesquisadora acerca dos Campos de Experiência, instigando-a a qualificar suas práticas educativas aos Campos da Experiência.

Ao se finalizar essa etapa formal das pesquisas de Mestrado, pode-se vislumbrar desdobramentos que o estudo sinaliza. O primeiro deles refere-se a um campo que carece de mais reflexões: a produção de material didático para Educação Infantil centrado nos cinco Campos de Experiência propostos pela BNCC. Além de haver poucos estudos científicos sobre o tema, há uma carência, pelo menos na internet, de e-books, apostilas ou outros recursos voltados a esses referenciais para o trabalho do professor.

O segundo possível desdobramento dessa aponta para uma discussão mais aprofundada sobre avanços, potencialidades, limitações, embasamentos teóricos, críticos e ideológicos dos Campos de Experiência tal como formulados na BNCC. Entende-se que ainda há novas discussões interessantes sobre esse viés, as quais podem ser apresentadas em estudo posterior a esta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. TEBET, G. G. C. Educação Infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. **Revista Pro. Posições**, São Paulo, v, 28, 2017.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Infância e Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph Infâncias On-line-Artigo**, UFF Online, n. 16, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ALBUQUERQUE A. P; SILVA T. da. O uso do livro Didático na educação Infantil: letramento ou alfabetização em foco. Horizontes. **Revista de educação**, Dourados-MS, Faculdade de educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). v. 5, n, 10, p. 5-22, 2017.
- ANDRÉ, Marli E.D.A; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro, E.P.U, 2018.
- BANCO MUNDIAL, O. **Diretrizes operacionais para livros didáticos e materiais de leitura**. Washington: Setor de Educação, 2003.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.**, São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. **In: BRASIL, MEC/SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. (Org.) BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.
- BORGES, J.D.G; GARCIA, M.M.A. O livro didático para professoras de educação infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente. **Rev. LES Linguagens Educação Sociedade**, Teresina, São Paulo, n. 43, p 193-221, 2019.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, Secretaria de educação fundamental/Secretaria de educação Especial, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, Volume 1, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Secretaria de Educação Básica – Brasília, MEC/SEB, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. 2. Ed. Brasília, DF: MEC, SEC, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEC, 2010.

BRASIL, **Aprende Brasil**. Disponível em: <http://sistemaaprendebrasil.com.br/noticias/por-que-a-bncc-foi-criada/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2021.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CUNHA, C. Mídia e criança: a permanência dos jogos tradicionais. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Recife: CBCE, 2007, v.1, p. 1-8.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10ª Ed. Vol. 16. São Paulo: Cortez, 2009.

DEWEY, John. **Arte com Experiência**. São Paulo, Fonte Martins, 2010.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **In: Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. V. 18, n. 73. Brasília, 2001. 11-28.

FRIEDMAN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 2. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq. 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GALVÃO, Izabel. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. São Paulo: Summus, 2003.

GIRARDELLO, Gilka. O florescimento da imaginação: crianças, histórias e TV. **In: Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico Culturais**, 1, 5-7 set. 2005.

GOMES, S. DOS S. Formação de Professores e Letramento Digital. **In: Núcleo Pr@xis. Anais Ciclo de Palestras: Construindo Redes, Educação e tecnologia**. Relatório Procedência UFMG/CAPES, 2012, p. 1-10.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

HERÁCLITO. **Fragments**. Tradução de Alexandre Costa. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

KUHLMANN, Jr. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, Moisés. **O Jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX.** Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 20 jun. 2021.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, Papiros, SP, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997. Disponível em: http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_21073/artigo_sobre_propostas-pedagogicas-ou-curriculares--subsidiios-para-uma-leitura-critica. Acesso em: 18 jun. 2021.

MEC, Ministério da Educação. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches.** Brasília, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes, 2002.

PASCHOAL, Jaqueline D; MACHADO, Maria C.G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Artigo, Campinas, n°33, p.78-95, Mar. 2009 – INSS: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 04 jun. 2021.

RINALDI, Carlina. **O currículo emergente e o construtivismo social.** In: EDWARDS, Carolyn; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Régia Emilia na educação da primeira infância.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** In: SARMENTO, M. J. e CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.* Porto: ASA Editores, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico.** 23. ed. Ver e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TREVISAN, Rita. **Os campos de experiência na educação infantil.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/58/o-que-sao-os-campos-de-experiencia-da-educacao-infantil>. Acesso em: 20 de Setembro de 2021.

Oliveira, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-701, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O Autor, 2005.