

**AS PRÁTICAS SOCIAIS, AS LINGUAGENS E O BRINCAR NA
EDUCAÇÃO EM CRECHE: APROXIMAÇÕES COM OS CAMPOS DE
EXPERIÊNCIAS (BNCC-EI)**
**SOCIAL PRACTICES, LANGUAGES AND PLAYING IN NURSING
EDUCATION: APPROACHES TO THE FIELDS OF EXPERIENCE
(BNCC-EI)**

Maria Liztaylor da Silva¹
Raimunda Cid Timbó²

RESUMO

O presente artigo trata das práticas sociais, das linguagens e do brincar na educação infantil, especificamente, no contexto da creche. Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre alguns aspectos envolvidos no currículo referente à educação de bebês e crianças bem pequenas, tendo como principal referência a Pedagogia da Educação Infantil construída em território brasileiro. Para isso, amparou-se na pesquisa bibliográfica, em livros e revistas da área da educação, como também, na análise documental, em documentos como, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Acerca da didática para a pequena infância aqui discutida e proposta, compreende-se que a sua função é proporcionar experiências de inserção das crianças bem pequenas na sociedade/cultura em que vivem. Conclui-se que por meio das práticas sociais, das linguagens e das brincadeiras almeja-se que as crianças produzam, interpretem e compartilhem o significado de estarem juntas no mundo, que construam, por meio da autonomia, narrativas tão diversas quanto comuns.

Palavras-chave: Creche. Currículo. Campos de experiências.

ABSTRACT

This article deals with social practices, languages and play in early childhood education, specifically in the context of day care. This paper aims to reflect on some aspects involved in the curriculum regarding the education of babies and very young children, having as main reference the Pedagogy of Early Childhood Education built in Brazilian territory. To this end, it was supported by bibliographic research, books and magazines in the area of education, as well as document analysis, documents such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the Common National Curriculum Base. About the didactics for small childhood discussed and proposed here, it is understood that its function is to provide experiences of insertion of very young children in the society / culture in which they live. It

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú UVA com especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Darcy Ribeiro.

² Professora Orientadora e Mestre em Educação Especial. Especialidade em pesquisas científicas. Atua na UECE Universidade Estadual do Ceará, UVA-Universidade Estadual Vale do Acaraú e Faculdade PLUS.

can be concluded that through social practices, languages and play, children are intended to produce, interpret and share the meaning of being together in the world, building, through autonomy, narratives as diverse as common.

KEYWORDS: Nursery. Curriculum. Fields of experience.

INTRODUÇÃO

Entre as décadas de 70 e 80 observa-se no campo da Educação Infantil as discussões e lutas em torno da afirmação de que as instituições de Educação Infantil deveriam passar a ter um caráter pedagógico, o que implicou na compreensão de que nos serviços já oferecidos não havia educação (KUHLMANN JR. 1998), com isso, passos largos foram dados no sentido de que as práticas nos equipamentos E.I. se distanciassem ao máximo da assistência, priorizando atividades ditas pedagógicas. Essas práticas escolarizantes, constatadas em igual frequência as de assistencialismo, tornaram-se referência no atendimento tanto das crianças de creche como também das crianças de pré-escola (BARBOSA; RICHTER, 2010).

No estudo das propostas de organização do currículo que se fizeram presentes no decorrer da consolidação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, constituída por creche e pré-escola, que atendem crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, sabe-se que as propostas focadas em áreas de conhecimento, datas comemorativas, listagem de atividades, etc. excluía as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas³ (OSTETTO, 2000), ao proporem um currículo próximo ao do vivenciado no ensino fundamental.

Barbosa e Richter (2010) identificaram que os modelos de planejamento e organização do currículo mais observados nas propostas pedagógicas das creches foram as listagens de ações educativas e ações de “vigilância” ou “aceleração” do desenvolvimento infantil. Nessas propostas também se fazem presentes características de pedagogias adultocêntricas, que não têm dado atenção às especificidades da ação pedagógica para essa faixa etária (BARBOSA, 2010), com isso, meninas e meninos bem pequenos que “não permanecem imóveis e quietos para ouvirem lições, interrogam a escola e o currículo, exigindo a abertura a outras possibilidades de planejar, organizar e avaliar o cotidiano da creche” (BARBOSA; RICHTER, 2010, p. 90).

As especificidades das crianças público da creche estão incluídas em um quadro de compreensão sobre a natureza simultaneamente dependente e independente desses sujeitos, isto significa dizer que as crianças são dependentes dos cuidados dos adultos e independentes

³ Denominação extraída da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. No texto em questão, o termo é usado para situar as crianças que estão no período entre ser bebê e ser criança pequena.

em seus processos interativos no e com o mundo. Segundo Fochi, Cavalleiro e Drechsler (2016):

[...] os meninos e meninas, mesmo os bem pequenos, são ativos e competentes para eleger as suas próprias atuações mas, ao mesmo tempo, dependem do outro, da presença presente, do adulto que cria bons contextos para que (...) possam atuar de forma autônoma (p. 299).

Ao considerarmos as especificidades das crianças de 0 a 3 anos na construção de uma proposta pedagógica, é necessário elaborar uma intervenção pedagógica que, segundo Barbosa (2010), compreenda ações de dois tipos. As de primeiro tipo dizem respeito à construção de um contexto: compreendendo o espaço físico e o ambiente da creche como aspectos indissociáveis para a criança, o professor deve estar atento a fim de que este se constitua como fonte de experiências e aprendizagens (BARBOSA, 2010). As de segundo tipo referem-se à organização de um percurso de vida, isto é, um currículo que se pautar nas narrativas que professores e crianças podem estabelecer no cotidiano da creche (BARBOSA; RICHTER, 2009). Segundo Barbosa e Fochi (2015):

Isso significa dizer que o tempo para as experiências de aprendizagem, os materiais que são ofertados a eles e os espaços que esses meninos e meninas habitam precisam ser construídos, tendo em vista o percurso de aprendizagens que cada sujeito poderá construir (p. 58).

Uma proposta pedagógica para a creche exige ser pensada na perspectiva da continuidade e da complementaridade das aprendizagens das crianças bem pequenas; exige uma pedagogia que atue de forma intencional, mas também indireta, que significa dizer, por meio do contexto, de modo a promover as condições adequadas para as conquistas (aprendizagens) que as crianças podem experimentar em um espaço de vida coletiva, por exemplo, comer de forma autônoma (BARBOSA; FOCHI, 2015).

Ressaltamos que com as atuais Diretrizes para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB, de 17 de Dezembro de 2009), especificamente, em seu artigo 4º, que trata da concepção de criança⁴ “[...] se afirma o compromisso com a oferta de um serviço educacional que promova, para todas as crianças, a possibilidade de viver uma experiência de infância comprometida com a aprendizagem gerada pela ludicidade, brincadeira, imaginação e fantasia” (BARBOSA, 2010, p. 3).

Ao se pensar o currículo a partir das especificidades das crianças bem pequenas e das características que o trabalho em creche exige, deve-se seguir a indicação de Barbosa e Fochi (2015) a respeito da observação com crianças, os autores afirmam que essa deve consistir na: “atenção [...] centrada na ação das crianças: para onde olham, como olham, qual é o tempo de seu olhar, como exploram os materiais, como interagem entre elas e com os adultos (p. 8)”.

⁴ Art. 4º das DCNEI – (...) a criança, centro do planejamento curricular, é 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

De acordo com Barbosa e Fochi (2015) “Essas são, pois, as pistas que as crianças nos deixam para pensar o planejamento” (p. 62).

AS PRÁTICAS SOCIAIS, AS LINGUAGENS E O BRINCAR NO CONTEXTO DA CRECHE

Há entre as pedagogias pensadas para a primeira infância, principalmente entre as pedagógicas participativas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007) certo consenso de que o currículo para a educação e cuidado das crianças deve ser sustentado em práticas interacionistas, educativas e potencialmente lúdicas (BARBOSA; RICHTER, 2010). Nessa proposta o professor é co-produtor de um currículo que complementa a inserção cultural das crianças bem pequenas, concebendo-as como participantes nos acontecimentos, como produtores de perguntas e respostas sobre o mundo em que vivem (BARBOSA; RICHTER, 2010). Nesse sentido, Barbosa e Fochi (2015) afirmam que professor oferece às crianças:

[...] modos de vida, formas de brincar, de conviver, de aprender, e com isso vai produzindo, com [...] as crianças pequeninas, narrativas que dirão a esses recém-chegados como é o mundo, como funciona, e elas irão atribuindo a este mundo sentidos e significados (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 60).

Essa função da docência na etapa da Educação Infantil está explicitada no inciso VII do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009), o qual compreende que as práticas pedagógicas devem possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, de modo a alargar os padrões de referência e de identidades das crianças, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade.

A denominação *práticas sociais* pode causar estranhamento para os professores que constroem suas práticas com base em atividades que, com frequência, visam a apresentação e memorização de informações, processo seguido de repetição e verificação da “aprendizagem”. Contudo, esse arranjo curricular é indicado no artigo 4º das DCNEI (BRASIL, 2009), item no qual o documento se posiciona sobre a concepção de criança que defende e as formas como o currículo pode compreender as diversas maneiras com as quais as crianças entram em contato com o mundo. Sobre isso, Barbosa (2010) nos diz:

É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas por meio de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente mediante a imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas (p. 5).

A manifestação das diferentes linguagens deve ser provocada pelas práticas sociais (BARBOSA; RICHTER, 2010), para isso, o professor não pode abrir mão de outro aspecto importantíssimo na educação da primeira infância, a brincadeira. Por meio desta articulação, objetiva-se garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de

conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens (Art. 8º das DCNEI). A partir destes três eixos (práticas sociais, linguagens e brincar) pode-se construir uma prática que promove o desenvolvimento integral de meninas e meninos bem pequenos.

As **práticas sociais** devem compor um currículo que tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças bem pequenas, conforme está previsto no artigo 29 da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o qual também prevê que isto deve se dar de forma complementar a ação da família e da comunidade.

Ao considerarmos a “situação de entrada das crianças” (ZABALZA, 1998), isto é, as experiências que elas já vivenciaram nos contextos anteriores a creche (família, comunidade, parques, etc.), devemos pensar que as práticas sociais na instituição de educação da infância oportunizam as *segundas aprendizagens* das crianças bem pequenas, pois elas, desde o nascimento, já estão interagindo com a cultura. Segundo Barbosa (2010):

As práticas sociais que as famílias e a escola ensinam para [...] as crianças bem pequenas [...] constituem o repertório inicial sobre o qual será continuamente constituída a identidade pessoal e as novas aprendizagens das crianças. Por exemplo, os bebês aprendem a se vestir ao serem agasalhados pelos adultos; aos poucos, os pequenos iniciam um processo de participação na ação de vestir-se e, finalmente, vão aprendendo a se vestir sozinhos, até mesmo a escolher suas roupas e a demonstrar suas preferências. Esses conhecimentos sociais e culturais, apesar de pouco valorizados nas escolas de educação infantil, são extremamente importantes para a constituição das crianças, dos seus hábitos, dos modos de proceder, das suas relações e das construções sociocognitivas (p. 5).

Em síntese, podemos dizer que para as crianças a ida para a creche significa a ampliação dos contatos com o mundo; por sua vez, para os professores a ida das crianças para a creche significa pensar as experiências que estes sujeitos viverão nos espaços de convívio coletivo, articulando as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico – Art. 3º das DCNEI (BRASIL, 2009).

O ambiente no qual as práticas sociais acontecem deve procurar estabelecer relações do tipo dialógicas (GARCIA, 2012), ou seja, quando há trocas correspondentes entre crianças e professores, e sobretudo, quando estas se dão por meio de várias vias, como o olhar, o toque, os gestos, as expressões etc. Professoras e crianças bem pequenas afetam-se mutuamente, contudo, os professores devem afetar meninas e meninos com intencionalidade, compreendendo a dimensão pedagógica das suas ações e as concepções que as influenciam.

A concepção de criança que o professor construiu, seja na sua formação inicial seja durante a docência, é de importância ímpar para as interações que ele estabelecerá com as crianças, tendo também expressiva relevância para a construção das identidades pessoal e coletiva desses sujeitos (BARBOSA, 2010). Segundo Barbosa e Fochi (2015) a imagem de criança (MALAGUZZI, 1992, *apud* BARBOSA; FOCHI, 2015) é o pano de fundo de como nos relacionamos com as crianças.

Existem cem imagens diferentes de criança. Cada um de nós tem em seu interior uma imagem de criança que orienta sua relação com ela. Essa teoria, em nosso interior, nos leva a um comportamento de diferentes maneiras; nos orienta quando falamos

com a crianças, quando escutamos a criança, quando observamos a criança. É muito difícil para nós atuar de forma contrária a esta imagem interna (HOYUELOS, 2004 *apud*, BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 60).

As práticas sociais, como: almoço, escovação e cuidado consigo mesmo e com o outro devem ser pensadas com o objetivo de contribuir com momentos que são cotidianos, os quais há de serem marcados por uma intencionalidade pedagógica. Compreende-se que estes momentos da rotina têm como potencialidade a ampliação da confiança e da participação das crianças nas atividades individuais e coletivas (inciso V) e a possibilidade de ser uma situação de aprendizagem mediada para a elaboração da autonomia (inciso VI). Com isso, objetiva-se, a partir dessas intervenções, que as crianças exercitem a autonomia nas práticas de alimentação e no cuidado consigo e com os outros.

Ao se propor que essas práticas ocorram a partir de um planejamento com metodologias claras e intencionais, busca-se resgatar esses momentos da margem na qual eles são constantemente colocados, reconhecendo a sua importância na rotina vivenciada pelas crianças bem pequenas e respeitando a indissociabilidade entre o cuidar e o educar presente na educação infantil, que segundo Barbosa (2010) tem como tarefa assegurar:

[...] cada ato pedagógico, cada palavra proferida tenha significado, tanto no contexto do cuidado — como ato de atenção àquilo que temos de humano e singular — como de educação, processo de inserção dos seres humanos, de forma crítica, no mundo já existente (BARBOSA, 2010, p. 6).

Segundo Cavalheiro, Drechsler e Fochi (2016) momentos como os descritos acima (de alimentação e cuidado) não podem ser mecanizados, como também não podem ser realizados apenas para o cumprimento da rotina; e acrescenta-se que devem ter significado em si mesmos, não sendo apenas momentos entre uma atividade e outra, já que neles,

[...] a intimidade e reciprocidade do professor(a) tem um valor profundo no desenvolvimento integral da criança. Por esta razão, o professor(a) deve construir o mais alto grau de consciência sobre suas intervenções, sobre momentos de aproximação mais íntima, como o da higiene, do sono e da alimentação (CAVALHEIRO; DRECHSLER; FOCHI, 2016, p. 298).

Ainda com a intenção de propor experiências que contribuíssem para a ampliação da autonomia das crianças no cotidiano que elas vivenciam na creche e na família e/ou na comunidade, a professora deve estar atenta para a construção de uma postura que não a caracterize como a “dona” da atividade. Com frequência, é preciso explicar para as crianças como as práticas podem se dar e durante o processo mediar quando necessário, aceitando “como possibilidade a ideia de cooperar com a criança” (HEVESI, 2011, *apud* CAVALHEIRO; FOCHI; DRECHSLER, 2016, p. 301).

Considera-se que as práticas sociais contribuem para o repertório de referência que as crianças têm no processo de construção da identidade, principalmente, as crianças na faixa de 3 a 5 anos, período no qual, segundo Wallon (2007), é de intensa construção do eu

(personalismo). Essa consciência (de si) é construída desde os primeiros contatos que o bebê tem com o mundo social e das coisas. É também nesse período que **as linguagens** configuram um modo de ação sobre o mundo, e isto ocorre de diversas formas por parte desses sujeitos, tratando-se do *desejo e da curiosidade das crianças em interpelar o mundo* (MALAGUZZI, 1995, *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013).

Segundo Malaguzzi (1995, *apud* Albuquerque; Barbosa; Fochi (2013) há entre as crianças e a cultura uma complexa *antologia da linguagem*, isto é, uma coleção de formas de se expressar que são impressas nos primeiros gestos do bebê, na força do seu olhar, nos seus balbucios etc. A intensidade e a forma que essas linguagens adquirem se dão por meio do contato com a dimensão cultural na qual cada sujeito está inserido (MALAGUZZI, 1995, *apud* ALBUQUERQUE; BARBOSA; FOCHI, 2013). A partir dessa compreensão, as Propostas Pedagógicas para as crianças bem pequenas devem ampliar (quanti e qualitativamente) as suas experiências visando a apropriação das linguagens gestuais, plásticas, dramáticas, musicais, verbais, etc., como também experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita – práticas previstas nos incisos II e III do artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009).

A ampliação do contato com as linguagens pode se dá de forma articulado ao eixo da **brincadeira**, prática que deve se situar entre as mais constantes na rotina da creche, pois as crianças bem pequenas “aprendem a conhecer a si mesmos e o mundo em que vivem mediante as interações lúdicas com seus primeiros [pares]” (CAVALHEIRO; FOCHI; DRECHSLER, 2016, p. 302).

A partir do interesse das crianças podem ser planejados espaços e que as crianças possam ter experiências de expressão da individualidade e de respeito pelos ritmos e desejos do outro (inciso I). Com base nos estudos da médica húngara Emmi Pikler, Cavalheiro, Drechsler e Fochi (2016) afirmam que permitir que as crianças bem pequenas possam ter momentos em que brinquem sozinhas, possibilita o aprendizado por suas próprias iniciativas.

É importante que compreendamos as práticas sociais como também sendo corporais, por isso, deve-se planejar espaços e tempos que incluam a atividade autônoma e o movimento livre das crianças. Nesse sentido Cavalheiro, Drechsler e Fochi (2016) afirmam:

Através do movimento livre, a criança atinge o completo conhecimento do seu corpo e de suas capacidades, conhece seus limites e assim consegue confiar em si mesma. Nesta perspectiva, as crianças movimentam-se livremente, brincam com tranquilidade, aproveitando os espaços e os materiais, descobrindo a si mesmas e aos demais (p. 300).

Acerca da didática para a pequena infância aqui discutida e proposta, compreende-se que a sua função é proporcionar experiências de inserção (cada vez mais complexa) das crianças bem pequenas na sociedade/cultura em que vivem. Por meio das práticas sociais, das linguagens e das brincadeiras almeja-se que as crianças produzam, interpretem e compartilhem o significado de estarem juntas no mundo, que construam, por meio da autonomia, narrativas tão diversas quanto comuns.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), organizam uma produção emergente sobre a educação das crianças pequenas nesse início de século. O documento, de caráter mandatório, foi construído por um processo participativo, que definiu qual a ideia de currículo para a educação infantil.

As DCNEI explicitam uma identidade para a educação infantil brasileira, condição indispensável para o estabelecimento de normativas em relação ao currículo e a outros aspectos envolvidos na proposta pedagógica de uma instituição.

O documento referido antes concebe o currículo na educação infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

O currículo das DCNEI põe o foco na ação mediadora da instituição de educação infantil. Ela se torna articuladora das experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e de que despertam o interesse dos meninos e das meninas.

A complexidade do currículo das DCNEI é visitada nas discussões iniciais da parte referente à educação infantil na Base Nacional Comum Curricular. O processo de construção da BNCC-EI consolidou-se como uma oportunidade para se discutir as atuais concepções que o conhecimento praxiológico sobre a educação de infância vem assumindo. Então, reforça-se uma concepção de criança competente, de currículo narrativo e de educação como porta para a cultura.

A BNCC-EI tem como principal referência as DCNEI, principalmente, as suas concepções, os seus princípios (ético, político e estético) e os seus eixos norteadores (as interações e a brincadeira).

Segundo a BNCC-EI, em consonância com os princípios mencionados acima, devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: 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.

Em cada campo de experiências, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária: 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).

A proposição feita na base já estava anunciada no documento orientador das DCNEI: a organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, **campos** ou módulos **de experiências** que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz. Os campos de experiências da BNCC-EI foram inspirados no documento “As novas orientações para a nova escola da Infância”, normativa italiana de 1991, a qual reúne discussões em torno da educação de infância promovida por uma das experiências mais exitosas, a conhecida abordagem Reggio Emilia.

Os direitos de aprendizagem e os campos de experiência presentes na BNCC-EI são resultados de uma herança teórica da qual se alimenta a área da educação infantil. As práticas que se orientam por essas reflexões devem estar consoantes às Pedagogias Participativas, que compreendem que as relações (entre crianças e crianças e crianças e adultos) são espaços em que se aprende e se desenvolve em harmonia.

É possível supor que os campos de experiência constituem uma novidade para a prática pedagógica na educação infantil e que a sua apropriação será um processo de acertos e erros. Mas, sobretudo, é preciso reafirmar a força que essa organização curricular tem para distanciar das instituições de educação infantil práticas escolarizantes e assistencialistas, que ainda marcam o cotidiano vivido por crianças e professoras.

Por fim, acredita-se que os campos de experiências reservam uma riqueza de situações em que crianças, professoras e famílias se encontrem dentro de um projeto educativo em que se educa na vida e não para ela.

REFERÊNCIA

ALBUQUERQUE, S. S.; BARBOSA, M. C. S.; FOCHI, P. S. **Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância**. Niterói: Aleph, 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BARBOSA, M. C. S.; RISCHTER, S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação** (UFSM), v. 35, p. 85-95, 2010.

BARBOSA, M. C.; FOCHI, P. Os bebês no berçário: ideias chaves. In: FLORES, M. L.; ALBUQUERQUE, S. (Org.). **Implementação do Pro-infância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. POA: EDIPUCRS, 2015. P.57-68.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. In: Dossiê: “Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate”. **Debates em Educação**. v. 8, n. 16 (2016).

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FOCHI, Paulo Sérgio; CAVALHEIRO, Carina; DRECHSLER, Cláudia Fernando Bergamo. Contribuições de Emmi Pikler para a educação de bebês nos contextos brasileiros. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. Santa Maria, RS: UFSM, 2016. p. 297-308.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil:** Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil:** partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.