



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



ANNE LUIZA ORTIZ DIAS ALBERNAZ

**O MANUAL DIDÁTICO NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS (2019 A 2020)**

Campo Grande/MS

2021

ANNE LUIZA ORTIZ DIAS ALBERNAZ

**O MANUAL DIDÁTICO NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS (2019 A 2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno

Campo Grande/MS

2021

A288m Albernaz, Anne Luiza Ortiz Dias

O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2019 a 2020) / Anne Luiza Ortiz Dias Albernaz. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021.
160p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação –
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Carla Villamaina Centeno.

1. Educação Infantil 2. Organização do Trabalho Didático.
3. Manual didático. I. Centeno, Carla Villamaina II. Título

CDD 23. ed. – 372.21

ANNE LUIZA ORTIZ DIAS ALBERNAZ

**O MANUAL DIDÁTICO NA PRÉ-ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
CAMPO GRANDE/MS (2019 A 2020)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 10/02/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Maria Angélica Cardoso
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico esta dissertação ao meu querido pai Aniceto
Dias ‘in memoriam’. Dentre tantas coisas
importantes e relevantes que fez em vida foi o meu
maior incentivador educacional. Professor e
engenheiro agrimensor, incansável educador,
maravilhoso pai e grande exemplo. Saudades e
Amor Eterno...

À minha querida mãe Luiza Ortiz Dias, meu marido
Daniel e filhos: Sara, Henrique e Danilo.

Por fim, aos meus irmãos, sobrinhos, familiares e
amigos, que com gestos de carinho e apoio tornaram
a trajetória mais suave.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno que acreditou e incentivou esta pesquisa. Por sua visão quanto ao potencial do tema em questão a ser pesquisado. Companheira e norteadora na execução deste trabalho científico.

Às Profas. Dras. Samira Saad Pulchério Lancilotti e Maria Angélica Cardoso, pela gentileza de prontamente terem aceitado ao convite para compor a banca desta Dissertação. Meus sinceros agradecimentos pela leitura atenta, contribuições generosas e significativas na banca de qualificação, às quais me permitiram melhorar qualitativamente a pesquisa e sua escrita.

Gratidão à Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein, por suas contribuições a esta pesquisa no decorrer do curso de mestrado e à Profa. Dra. Silvia Helena Andrade Brito. Por me honrarem ao aceitar o convite para atuar como suplentes na banca desta pesquisa acadêmica.

Às amigas e colegas do curso de Pedagogia, por fazerem parte da minha vida, da minha história desde 2008. Gratidão por me incentivarem na jornada acadêmica. Por suas contribuições nos empréstimos de obras e por não medirem esforços em ajudar sempre que a elas recorro.

Aos colegas do Mestrado, pelas trocas significativas, companheirismo e tantos momentos.

A todos que contribuíram e me oportunizaram mais essa conquista.

Acima de tudo, eterna gratidão ao Pai Celestial!

ALBERNAZ, Anne Luiza Ortiz Dias. **O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (2019 a 2020)**. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar o manual didático para a pré-escola “Pé de brincadeira”, na busca de atentar-se ao objeto: Qual a função que o manual didático exerce na educação infantil, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS. No aporte do referencial teórico metodológico da ciência da história observa-se por meio das relações sociais e do trabalho, o movimento histórico que configura e determina o objeto. Busca-se na referência de análise da categoria organização do trabalho didático, com aporte teórico nos autores Alves, Centeno, Comenius, Lancillotti, Paniago e Souza, pressupostos para a investigação desta pesquisa, com revisão de literatura, análise da legislação para a educação infantil e a análise do manual didático para a pré-escola “Pé de brincadeira”. Ao examinar o método e a linha de investigação, a pesquisa revelou que o manual didático analisado, possui as mesmas funções elaboradas por Comenius no século XVII, um instrumento instrucional, com conteúdos pré-programados para o trabalho didático com um coletivo de alunos e que, possui também funções secundárias descritas nessa dissertação, como por exemplo: sobrepõe-se à centralidade da criança no processo educacional e assemelha a prática pedagógica na educação infantil às demais etapas da educação básica, dentre outras funções. Com base nos resultados obtidos, foi elaborada uma proposta de intervenção de formação de professores, referenciada pela teoria histórico-cultural de Vigotski e autores que a pesquisam. A proposta visa discutir a atual organização do trabalho didático na educação infantil, priorizar modos de intervenção pedagógica, elaborados e intencionais, com foco na aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Organização do Trabalho Didático. Manual Didático.

ALBERNAZ, Anne Luiza Ortiz Dias. **The didactic manual in the pre-school of the Municipal Education Network of Campo Grande/MS (2019-2020)**. 160f. Dissertation (Professional Master in Education) - State University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2021.

ABSTRACT

This research has the objective of analyzing the didactic manual for the preschool “Pé de brincadeira”, in the search to pay attention to the object: What is the function that the didactic manual exerts in early childhood education, of the Municipal Education Network of Campo Grande / MS. In the contribution of the theoretical methodological framework of the science of history, the historical movement that configures and determines the object is observed through social relations and work. The reference for the analysis of the didactic work organization category is sought, with theoretical input from the authors Alves, Centeno, Comenius, Lancillotti, Paniago e Souza, assumptions for the investigation of this research, with literature review, analysis of legislation for early childhood education and the analysis of the didactic manual for the preschool “Pé de brincadeira”. When examining the method and line of investigation, the research revealed that the didactic manual analyzed, has the same functions elaborated by Comenius in the 17th century, an instructional instrument, with pre-programmed contents for didactic work with a group of students and that , also has secondary functions described in this dissertation, such as: it overlaps the child's centrality in the educational process and resembles the pedagogical practice in early childhood education to the other stages of basic education, among other functions. Based on the results obtained, a teacher training intervention proposal was elaborated, referenced by Vigotski's historical-cultural theory and authors who research it. The proposal aims to discuss the current organization of didactic work in early childhood education, prioritize elaborate and intentional modes of pedagogical intervention, with a focus on children's learning and knowledge development.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Organization of Didactic Work. Didactic Manual.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Produções acerca do manual didático para o professor de educação infantil	28
Quadro 2	Relação educativa da educação infantil da REME Campo Grande	76
Quadro 3	Professor - ações e intervenções na promoção de desenvolvimento da criança	81
Quadro 4	Recursos didáticos na educação infantil da REME Campo Grande	82
Quadro 5	Brincar eu preciso! – propostas didáticas para crianças de 04 anos	117
Quadro 6	Recursos materiais - Ser criança é legal!	125
Quadro 7	Ser criança é legal! – propostas didáticas para crianças de 05 anos	127

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Grupos etários da creche e da pré-escola	66
Imagem 2	Organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campos de experiência e faixa etária	67
Imagem 3	Apresentação <i>online</i> do manual didático “Pé de Brincadeira”	104
Imagem 4	Sumário do livro “Pé de brincadeira”	106
Imagem 5	Exemplos de notas contidas nas páginas 6 a 28	108
Imagem 6	Propostas didáticas, páginas 74 e 75	114
Imagem 7	Jogo de construção	120
Imagem 8	Exposição Coisas de Crianças	123
Imagem 9	Direitos das crianças	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quantitativo de EMEIs e EM que atendem a educação infantil da REME Campo Grande (2020) por regiões demográficas de Campo Grande/MS	90
Tabela 2	Matrículas na Educação Infantil em EMEI e EM da REME Campo Grande (2019)	91
Tabela 3	Percentual de crianças da educação infantil atendidas pela REME Campo Grande	92
Tabela 4	Número de matrículas da Educação Infantil em Campo Grande/MS – 2019	92
Tabela 5	FNDE-PNLD/2019 – Educação Infantil	99
Tabela 6	FNDE-PNLD/2020 – Educação Infantil	99
Tabela 7	Disposição dos campos de experiências nas propostas didáticas – Crianças 04 anos	119
Tabela 8	Disposição dos campos de experiências nas propostas didáticas – Crianças 05 anos	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF	Centro de Educação Infantil
COEDI	Coordenação de Educação Infantil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FASUL	Fundo de Assistência do Mato Grosso do Sul
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
OTD	Organização do Trabalho Didático
PLANURB	Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)
PROMOSUL	Fundo de Promoção Social de Mato Grosso do Sul
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME Campo Grande	Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS
RPE	Rede Pública de Ensino
SAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SCIELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online - <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPE	Sistema Privado de Ensino
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 PRODUÇÕES ACERCA DO MANUAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES	24
1.1 O Manual Didático.....	25
1.2 Produções acadêmicas acerca do manual didático para o professor de educação infantil.....	28
2 CONJUNTURAS POLÍTICAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS.....	48
2.1 A Educação Infantil brasileira.....	49
2.2 Educação Infantil: primeira etapa da educação básica.....	56
2.3 Educação Infantil: políticas públicas e organização curricular pós LDBEN/1996.....	58
2.3.1 A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.....	63
2.4 Política Educacional e Organização do Trabalho Didático na Educação Infantil da REME Campo Grande.....	69
2.4.1 A relação educativa.....	74
2.4.2 A mediação dos Recursos Didáticos.....	81
2.4.3 O espaço físico.....	90
3 PÉ DE BRINCADEIRA: MANUAL DIDÁTICO PARA O PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME CAMPO GRANDE.....	97
3.1 Princípios e critérios: PNLD 2019 e o manual do professor da Educação Infantil.....	99
3.2 Apresentação do manual didático “Pé de Brincadeira”.....	103
3.2.1 Mídia digital do manual didático “Pé de brincadeira”: DVD.....	115
3.3 Análise do tema Direitos das crianças.....	116
3.3.1 Propostas didáticas para crianças de 4 anos: Brincar eu preciso!.....	117
3.3.2 Propostas didáticas para crianças de 5 anos: Ser criança é legal!.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	147

ANEXOS

ANEXO A - O EU, O OUTRO E O NÓS - GRUPO 4

ANEXO B - O EU, O OUTRO E O NÓS - GRUPO 5

ANEXO C - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS – GRUPO 4

ANEXO D - CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS – GRUPO 5

ANEXO E - TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS – GRUPO 4

ANEXO F - TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS – GRUPO 5

ANEXO G - ESCUTA, FALA, ESCRITA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO – G 4

ANEXO H - ESCUTA, FALA, ESCRITA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO – G

ANEXO I - ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
– GRUPO 4

ANEXO J - ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES
– GRUPO 5

ANEXO K - MUNDO SOCIAL E NATURAL - INVESTIGAÇÃO, RELAÇÃO,
TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO – GRUPO 4

ANEXO L - MUNDO SOCIAL E NATURAL - INVESTIGAÇÃO, RELAÇÃO,
TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO – GRUPO 5

INTRODUÇÃO

Como professora de pré-escola em Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), observei que o ano de 2018 foi cenário de algumas alterações na prática pedagógica da Educação Infantil (EI) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME Campo Grande), às quais foram pautadas por políticas públicas educacionais, com documentos gerados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar” (2017)¹ e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC - 2017).

Observa-se que os documentos introduzem algumas alterações na organização da educação infantil, entretanto estão alinhados com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996, quanto às finalidades da educação infantil descritas no artigo 29 e a institucionalização nos artigos 30 e 31:

Da Educação Infantil

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

O documento da SEMED: Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (2017) organiza a educação infantil em cinco grupos conforme faixas etárias. A creche em três grupos: Grupo 1 (crianças de 0 a 02 anos), Grupo 2 (crianças de 02 a 03 anos), Grupo 3 (crianças de 03 a 04 anos) e a pré-escola em dois grupos etários de crianças: Grupo 4 (crianças de 04 a 05 anos) e Grupo 5 (crianças de 05 a 06² anos). A BNCC (2017) organiza o currículo da educação infantil por faixa etária em três grupos: Bebês (zero a 01 ano e 06 meses); Crianças bem pequenas (01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses) e Crianças

¹ O documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (2017) foi formulado tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)/2009 e a versão da BNCC de abril de 2017. (CAMPO GRANDE, 2017, p.8).

² Segundo nota de rodapé, no documento Orientações Curriculares para a Educação Infantil: Jeitos de Cuidar e Educar (2017), “Em todo o texto vamos tratar da educação das crianças de zero a seis anos, pois, de acordo com a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, as crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil.” (CAMPO GRANDE, 2017, p.6)

pequenas (04 anos a 05 anos e 11 meses). A creche é composta por crianças de zero a 03 anos e 11 meses e a pré-escola por crianças de 04 a 05 anos e 11 meses.

Além dos documentos citados, responsáveis por mudanças curriculares e nova nomenclatura³ na organização das turmas de crianças que compõem a educação infantil da REME Campo Grande, as alterações também perpassaram pelo Grupo três, que passa a ser assistido por professor de educação infantil em período integral⁴ (houve no primeiro semestre⁵ de 2018, um tempo prolongado de intervenções pedagógicas exclusivamente para este grupo de crianças).

A quarta mudança, ocorreu devido à inédita adoção por parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), ao manual didático para professores de educação infantil das redes públicas de ensino.

As alterações motivadas pelos documentos do MEC e SEMED, já eram de se esperar por atuarem como documentos mandatários e normatizadores. O professor em período integral ocorreu em atendimento parcial à Deliberação CME/CG/MS N. 1.903, de 06 de abril de 2016 (já era uma demanda atrasada, a qual ainda não foi plenamente atendida nos grupos 1 e 2). Porém, a escolha de manual didático para o professor me despertou estranhamento e inquietude quanto à temática. Ao atuar na educação básica desde a década de 1990, foi a primeira vez que observei tal ação por parte do PNLD.

Dessa forma, a introdução inédita do manual didático como instrumento de trabalho para professores de educação infantil das redes públicas de ensino, pelo PNLD/2019⁶, motivou esta pesquisa.

Ao pesquisar o endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) obtém-se a seguinte informação:

³ A classificação etária da educação infantil na REME Campo Grande, até 2017, recebia a nomenclatura de creche I, creche II, creche III, pré I e pré II e equivaliam respectivamente em faixa etária aos atuais grupos 1, 2, 3, 4 e 5.

⁴ Conforme o previsto na DELIBERAÇÃO CME/CG/MS N. 1.903, de 06 de abril de 2016 – Capítulo III – Art. 12 § 2º As turmas devem ser sempre acompanhadas por professores durante a permanência da criança na instituição de ensino. Até início do ano de 2018, as crianças eram atendidas por professor de educação infantil somente em tempo parcial.

⁵ Com o advento de inaugurações de novas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), à partir do segundo semestre de 2018, nessas escolas os alunos dos Grupos 1 e 2 também são assistidos em período integral por professores.

⁶ Edital 01/2017/CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019.

O PNLD é direcionado à aquisição e à distribuição de livros aos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio como também para educação de jovens e adultos (EJA) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

PNLD/2019 - Atendimento aos professores da educação infantil e a todos os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. [...] (BRASIL, 2019 – grifo do autor).

Conforme a afirmação, embora o PNLD tenha como público alvo alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF), do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os professores da educação infantil foram inseridos no PNLD/2019.

Verifica-se que a introdução do manual didático para professores da educação infantil pelo PNLD/2019, é um movimento inédito e histórico. Entretanto, na história da educação brasileira para a educação infantil, constata-se que tais manuais não são elementos primeiros e únicos, como instrumento para o trabalho didático do professor de educação infantil. E, em muitas unidades de ensino, principalmente no sistema privado de ensino, o manual didático estende-se não somente aos professores, mas também às crianças da educação infantil.

Portanto, o fato de o manual didático estar disponível a professor de educação infantil da REME Campo Grande, remete a seguinte problemática: Qual a função que o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande?

Definido como o objeto principal desta pesquisa: Qual a função que o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande. Devido ao fato desta pesquisadora e autora, atuar desde 2017 como professora de atividade no Grupo 4, que corresponde à pré-escola, considerou-se essa delimitação espacial para o desenvolvimento da investigação, que remete ao manual didático e se situa na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, em que a extensão temporal contempla os anos de 2019 a 2020.

Posto isto, *O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS – (2019 a 2020)* tornou-se o tema eleito para esta pesquisa, em que, o objeto também abarca a organização do trabalho didático e, a inserção de novas diretrizes curriculares para a educação básica, na educação infantil da REME Campo Grande.

Desta correlação firma-se a importância desta pesquisa e, para tanto, o método eleito como aporte para a execução da pesquisa científica foi o da ciência da história.

Com a intencionalidade de discutir o objeto de pesquisa na ciência da história, recorre-se aos fundamentos teóricos dos autores Marx e Engels (1979).

Em Marx e Engels (1979) analisamos o trabalho como a materialidade da vida e fundamento do ser social e entendemos que, a materialidade do objeto ocorre ao captar a historicidade e a concretude do mesmo. Para apreender o objeto, é necessário verificar sua relação com a totalidade, analisar qual a função social que cumpre na universalidade numa relação dialética em bases reais: o objeto e sua totalidade, a totalidade e o objeto.

Os autores afirmam:

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou.

[...]

Esta concepção da história tem portanto como base o desenvolvimento do processo real da produção, contritamente a produção material da vida imediata; concebe a forma das relações humanas ligada a este modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil nos seus diferentes estágios, como sendo o fundamento de toda a história. Isto equívale a representá-la na sua ação enquanto Estado, a explicar através dela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, moral, filosofia, etc., e a acompanhar o seu desenvolvimento a partir destas produções; o que permite naturalmente representar a coisa na sua totalidade. (MARX; ENGELS, 1979, p. 4 e 24).

Alves (1995) coaduna com a proposição de que nenhum objeto pode ser analisado fora do processo histórico universal, que ao analisá-lo deve-se olhar para a singularidade do mesmo no contexto universal, seu caráter histórico na totalidade da sociedade capitalista. Em Alves, a dialética ocorre no universal contido no singular e vice-versa. O autor sintetiza a investigação científica no âmbito das ciências humanas de modo que,

[...] a investigação científica deve gerar conhecimentos que evidenciem: a) a unidade cultural predominante entre os povos que vivem sob a égide do modo de produção capitalista, ele próprio a acabada expressão do universal, pois submeteu, sem exceção, as nações de todos os quadrantes do planeta; b) assim como as especificidades das diferentes nações e regiões. Essas especificidades, contudo, subordinam-se à unidade cultural, pois o singular é sempre uma forma de realização do universal. (ALVES, p. 10. 1995).

Marx e Engels (1979) observam:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é conseqüência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

A forma como os homens produzem esses meios depende em primeiro lugar da natureza, isto é, dos meios de existência já elaborados e que lhes é

necessário reproduzir; mas não deveremos considerar esse modo de produção deste único ponto de vista, isto é, enquanto mera reprodução da existência física dos indivíduos. Pelo contrário, já constitui um modo determinado de atividade de tais indivíduos, uma forma determinada de manifestar a sua vida, um modo de vida determinado. A forma como os indivíduos manifestam a sua vida reflete muito exatamente aquilo que são, O que são coincide portanto com a sua produção, isto é, tanto com aquilo que produzem como com a forma como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende portanto das condições materiais da sua produção. Esta produção só aparece com o aumento da população e pressupõe a existência de relações entre os indivíduos.

A forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção. (MARX; ENGELS, 1979, p. 4 e 5).

Marx e Engels (1979) narram que ao produzirem os meios de existência e nas relações entre os indivíduos, os homens buscam satisfazer suas necessidades. Para tanto, surgem as diferentes categorias do trabalho entre os indivíduos e entre as nações.

Discorrem que a divisão do trabalho implica em condições materiais,

[...] a divisão do trabalho implica igualmente a divisão das condições de trabalho, instrumentos e materiais e, com essa divisão, a fragmentação do capital acumulado entre diversos proprietários; por conseguinte, implica também a separação entre capital e trabalho, assim como entre diversas formas da propriedade. Quanto mais aperfeiçoada estiver a divisão do trabalho, maior é a acumulação e mais acentuada é essa separação. O próprio trabalho só pode subsistir à custa dessa separação. (MARX; ENGELS, 1979, p. 55).

A categoria do trabalho no campo do marxismo, em que constitui a materialidade da vida e fundamento do ser social, visa um entendimento mais amplo do objeto desta pesquisa. Sonda-se como referência de análise, a categoria Organização do Trabalho Didático (OTD), formulada por Alves (2005).

Ao valer-se da categoria OTD pretende-se destacar considerações para o entendimento do objeto desta pesquisa: Qual a função que o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande?

Sobre a importância de discutir-se a OTD, Alves (2005) acena:

A organização do trabalho didático constitui-se, conceitualmente, nos limites de outras categorias mais centrais, tais como trabalho e organização técnica do trabalho, e as implica. Daí, também, a sua riqueza, pois, ao embutir categorias centrais importantes para a revelação das relações sociais, permite que a discussão da educação e da escola desvele as características mais profundas que as permeiam. Portanto, ao estudioso que celebra o trabalho como uma categoria fundamental para o entendimento das relações sociais, só pode se afigurar desejável e promissora a iniciativa de se investigar a educação e a escola com base no trabalho didático. É urgente que se façam, para tanto, as aproximações devidas entre este e as transformações mais

gerais do trabalho, no âmbito da sociedade capitalista, decorrentes da transição do artesanato para a manufatura, da passagem da manufatura para a fábrica moderna e desta para a fábrica automatizada. (ALVES, 2005, p.10).

Conforme excertos acima, evidenciamos que o trabalho didático na escola deve ser considerado em sua natureza histórica, no bojo das transformações nas relações de trabalho, sobretudo no âmbito da sociedade capitalista, a qual surge decorrente de mudanças nos modos de produção, que marcam a passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista.

O método de trabalho manufatureiro permitiu mudanças significativas no processo produtivo e deu origem ao trabalho de caráter coletivo, com a divisão e a especialização do trabalho realizado por instrumentos peculiares a cada atividade, e causou impacto na vida do trabalhador no que tange ao conhecimento do trabalho produzido, na medida em que a sua atividade reduziu-se a um fazer específico.

O modo manufatureiro abrangeu muitas áreas, inclusive o trabalho educacional.

Em Alves (2001) observa-se que o ponto de partida para o entendimento da organização da escola moderna é a obra de João Amós Comenius (1592-1670).

Inspirado na manufatura, Comenius propõe a **Didáctica Magna** (1657) como um Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos, ou como:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo de fadiga, com agrado e com solidez. (COMENIUS, 2001, p. 11).

Conforme observado por Souza (2010) a proposta Comeniana deve ser entendida

[...] no leito da história. O século de Comenius é o século da manufatura, na qual o trabalho artesanal cederá lugar ao trabalho manufatureiro em um longo processo de objetivação, que vai se consolidar com a grande indústria. A objetivação consiste, inicialmente, em se retirar o processo de produção da mercadoria do domínio pleno do indivíduo, segmentando-o em várias operações para as quais não é preciso que o trabalhador tenha o domínio da totalidade do trabalho, como no artesanato. (SOUZA, 2010, p.5).

Segundo Souza (2010) “A escola pensada por Comenius [...]. Concentrou em um único espaço grandes contingentes de crianças, que deveriam aprender o conteúdo a partir de um plano prévio e intencional, de forma econômica com resultados rápidos e eficientes.” (SOUZA, 2010, p.5)

Alves (2005) observa que, no modelo de escola pensado por Comenius a OTD detém elementos históricos com características singulares em três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, [...], uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;
- b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento.
- c) e, implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10 e 11 – grifo do autor).

Deste modo, busca-se asseverar a OTD da educação infantil: na relação educativa criança e professor, os recursos didáticos e o espaço físico que a particulariza.

Assimila a importância de discutir esta temática, pelo fato de se tratar de novos elementos que interferem na OTD da educação infantil, na REME Campo Grande. Em destaque para a introdução do manual didático, este como instrumento para o trabalho docente na transmissão de conhecimento, afirma-se a necessidade de análise do documento.

A escolha dos manuais didáticos apresentados pelo PNLD/2019 ficou limitada a apenas quatro manuais, que foram observados nos Centros de Educação Infantil⁷ (CEINFs) da REME Campo Grande, por meio de mídia digital, sendo apresentados dois manuais contendo conteúdos exclusivos para a creche⁸, um manual integral para creche e pré-escola⁹ e um manual exclusivo para a pré-escola¹⁰. A justificativa para a delimitação da escolha, foi que somente os quatro manuais estavam adequados à BNCC¹¹.

Os professores atuantes na pré-escola da unidade de ensino a qual estava inserida observaram dois manuais: o manual integral **Aprender com a criança: experiência e conhecimento** (para crianças de 0 a 05 anos) e o manual para a pré-escola **Pé de brincadeira** (para crianças de 04 a 05 anos). Na ocasião, o manual “Pé de brincadeira” foi eleito como instrumento para o trabalho didático com a pré-escola no triênio 2019-2021.

⁷ A educação infantil na REME Campo Grande ocorria em Centros de Educação Infantil (CEINFs), que por meio do Decreto nº 13.755, de 08 de janeiro de 2019, passaram a ser denominados como Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

⁸ Para a creche foram apresentados os livros: Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche – autoria: Aline Pinto, e, Práticas Comentadas para inspirar: formação do professor de Educação Infantil – autoria: Joyce M. Rosset, Lucila Almeida, Maria Helena Webster, Joyce Eiko Fukuda.

⁹ Aprender com a criança: experiência e conhecimento – autoria: Priscila Monteiro, Monique Deheinzelin, Ana Flávia Castanho.

¹⁰ Pé de brincadeira – autoria: Angela Cordi.

¹¹ Segundo consta na PORTARIA Nº 20, DE 2 DE JULHO DE 2018 - Divulga resultado preliminar do Edital 01/2017/CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019, 17 obras para a EI foram reprovadas.

Embora tenham sido disponibilizados quatro manuais didáticos, para professores de educação infantil da REME Campo Grande, entendemos que a análise documental de um deles será o suficiente como elemento para fundamentação e desenvolvimento de trabalho científico desta pesquisa. Desse modo, reafirma-se a delimitação desta pesquisa e justifica-se a análise do manual didático “Pé de Brincadeira”.

Com o objetivo de analisar o manual didático para a pré-escola “Pé de Brincadeira”, na busca de esmerar o objeto desta pesquisa, sobre a função que o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande, se recorre a objetivos específicos, que organizam esta pesquisa e sua escrita. Os objetivos específicos são:

- Descrever a produção de conhecimento em relação ao tema;
- Analisar as políticas públicas de educação infantil, sobretudo após a LDBEN/1996 até a BNCC/2017 e políticas públicas locais, e evidenciar a Organização do Trabalho Didático na educação infantil da REME Campo Grande;
- Descrever e analisar o manual didático “Pé de Brincadeira”.

Definidos o objetivo geral e os específicos que nortearam a investigação desta pesquisa, a escrita foi organizada em três capítulos seguidos de considerações finais e o projeto de intervenção, produto desta pesquisa que segue em apêndice.

No primeiro capítulo, foram descritas produções acerca do manual didático para o professor de educação infantil, as quais trouxeram um diálogo com as produções científicas e suas contribuições acerca do tema.

Previamente à realização das descrições de produções eleitas, entende-se a necessidade de evidenciar questões históricas sobre o manual didático, este como instrumento de trabalho na escola moderna, motivo pelo qual se descreve brevemente, o manual didático e introduzem os estudos de Comenius (2001), Alves (2001; 2015), Brito, Cardoso e Oliveira (2016), Centeno (2010) e Paniago (2013; 2015).

As produções descritas referem-se a uma dissertação de Suzumura (2016), e quatro artigos, dos autores: Nascimento (2012), Boito, Barbosa e Gobbato (2016), Requião (2018) e Borges e Garcia (2019), todas descritas no corpo do capítulo nessa ordem.

As pesquisas de Brito e Oliveira (2015), Centeno (2009; 2010), Jacomeli e Coutinho (2015), Lancillotti (2008), Paniago (2015) e Souza (2010) referentes ao manual didático, contribuíram para a realização de diálogo concomitante às produções eleitas, com introdução de importantes elementos que abarcam o objeto desta pesquisa.

No segundo capítulo, a fim de assinalar às Políticas Públicas de Educação Infantil na REME Campo Grande, ocorre a análise dos documentos normativos, sobretudo após a LDBEN/1996 até a BNCC/2017 e as políticas públicas da REME Campo Grande. Nas análises, consideraram-se fatos históricos e conjunturas políticas na educação infantil brasileira e na REME Campo Grande.

Ao executá-lo, valeu-se de teóricos que discutem políticas públicas para a educação infantil: Arce (2013), Arce e Jacomeli (2012), Aguiar (2018), Costa (2017), Filipim, Rossi e Rodrigues (2017), Kuhlmann Jr. (2011), La Banca (2014), Leonel (2020), Macedo (2019), Oliveira (2019), Paschoal e Machado (2009), Paschoal e Brandão (2016) e Silva e Xavier (2019). Para argumentar sobre as políticas públicas para a educação infantil da REME Campo Grande, intentou-se Fernandes (2012) e Lima e Silva (2013).

Tal como evidenciado, os atuais documentos que abordam a atual conjuntura política na educação infantil interferem na base curricular. Como nosso objeto de pesquisa está centralizado no segundo aspecto histórico da OTD, descrito por Alves (2005, p.11), “[...] a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento [...]”, além das políticas públicas, o segundo capítulo aborda também a OTD da educação infantil da REME Campo Grande.

Para o entendimento da OTD da educação infantil da REME Campo Grande, além das legislações e orientações curriculares, recorreu-se às contribuições de Rousseau (1979), Marx e Engels (1979), Vigotski (2008; 2014), Alves (2001; 2005), Barbosa (2009), Conde (2012), Corsaro (2011), Kramer (1987; 1996), Kuhlmann Jr. (2011), Kuhlmann Jr e Leonardi (2017), Melo e Barros (2017), Oliveira (2019) e Pasqualini (2013).

Pretendeu-se nos dois primeiros capítulos, compreender as diferentes formas de conhecimento, apreendendo por meio das relações sociais e do trabalho, o movimento histórico que configurou e determinou o objeto, ou seja, qual a função que o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande. Segundo as autoras Arruda, Souza, Lima e Pereira (1996), o que dá concretude ao objeto da pesquisa é o seu caráter histórico;

[...] a ciência hoje não pode ser tomada nos patamares do positivismo, onde só é científico o que pode ser observado, experimentado, quantificado. [...] A partir de uma perspectiva histórica pode-se compreender as diferentes formas de produção do conhecimento, inclusive a pleiteada por Comte. Quando se analisa um determinado objeto levando em conta a sua concretude, a cientificidade da análise reside justamente na sua capacidade de apreender, na teia das relações sociais, o próprio movimento da história

que determinou e assim configurou aquele objeto. (ARRUDA; SOUZA; LIMA; PEREIRA, 1996, p.3-4).

O terceiro capítulo aborda a intencionalidade para a aquisição do manual didático, nos princípios e critérios requeridos pelo edital PNL/2019, para o manual didático para o professor de educação infantil por meio do “PNL 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos”.

Ademais, descreve e analisa o manual didático “Pé de Brincadeira”, da autora Angela Cordi (2018) e evidencia as funções primária e secundárias, que o manual didático postula na educação infantil da REME Campo Grande.

As considerações finais simbolizam os pontos percorridos pela pesquisa, discorre sobre as funções atribuídas ao manual didático e realiza observações quanto à introdução do instrumento didático na OTD da educação infantil da REME Campo Grande.

Com base nos resultados obtidos efetivam observações sobre o produto desta pesquisa, um projeto de intervenção, com proposta colaborativa para formação de professores na educação infantil da REME Campo Grande.

1 PRODUÇÕES ACERCA DO MANUAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

Na intenção de contribuir para a construção de elementos que abarcam o objeto da pesquisa, busca-se um olhar crítico para a produção científica em relação ao manual didático para professores da educação infantil.

Para tanto, vale-se de revisão bibliográfica das fontes pertinentes, levantadas nos principais periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma de dissertações e teses da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online - *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO¹²). Averiguou-se ainda o acervo da biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)¹³.

Após, foram catalogadas 21 (vinte e uma) produções acadêmicas que discutem o manual didático na educação infantil, que datam de 1999 a 2019. Destas, cinco são dissertações, duas monografias e quatorze artigos. Quatorze exemplares foram descartados, por não contemplarem pesquisas sobre o manual didático para o professor, referiam-se à análise de manuais didáticos para crianças no aprendizado de: língua estrangeira (inglês), musicalização na educação infantil, língua portuguesa, alfabetização, leitura e escrita, matemática, meio ambiente e brincadeira e interações.

Ao estreitar o levantamento dessas produções, descartaram-se mais duas, uma delas refere-se à intenção de pesquisa sobre o ensino de ciências na educação infantil e a dependência do professor ao manual didático. Já a outra, ao estudo sobre o livro infantil, em que documentos analisados, apontaram os critérios e as escolhas de títulos e autores de livros de leitura prescritos para os professores utilizarem em salas de aulas da educação infantil, entre os anos de 1968-1978.

¹² SCIELO – sigla em Inglês para Biblioteca Eletrônica Científica Online - portal de revistas brasileiras que organiza e publica textos completos de revistas na Internet.

¹³ A pesquisa na Biblioteca da UEMS foi realizada antes do Decreto Estadual nº 15.391, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas temporárias a serem adotadas, no âmbito da Administração Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, para a prevenção do contágio da doença COVID-19 e enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus (SARS-COV-2), no território sul-matogrossense. Pela condição de necessidade de isolamento social, as demais pesquisas foram realizadas, com auxílio tecnológico, via *internet* e livros adquiridos.

Ao visar às produções acadêmicas que remetem ao objeto desta pesquisa, qual a função que o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande, elegeu-se para descrição mais detalhada as cinco produções restantes, uma dissertação e quatro artigos, as quais fazem menção ao manual didático para o professor.

Objetivou-se neste capítulo um diálogo, a partir das produções eleitas sobre o manual didático para o professor de educação infantil, considerar alguns apontamentos prévios acerca do manual didático.

1.1 O Manual Didático

Conforme pesquisa de Alves (2001) a obra **Didáctica Magna** (1657) de Comenius (1592-1670) redigida na transição da sociedade feudal para a capitalista, remete à organização do trabalho didático da escola moderna conforme modelo social, em que a manufatura supera o trabalho artesanal, permite a divisão e a especialização do trabalho.

Devido ao aumento da demanda e à necessidade que a Reforma impôs de que os fiéis tivessem livre acesso às Sagradas Escrituras, houve a necessidade de avanço no processo educacional. A reforma protestante disseminou o livro na língua nativa e as ideias e métodos de Comenius (1657) afloraram em fins do século XVII, sua essência se perpetua até os dias atuais.

Comenius (1657) criou uma proposta de educação escolar que atendeu aos anseios da sociedade moderna, com o objetivo de ensinar a todos e, especialmente às crianças¹⁴ desde a mais tenra idade, com uma formação da infância à idade adulta num ciclo regular.

Ao pensar numa escola que ampliasse o ensino, uma escola universal, Comenius ao definir a sua didática cria um método que permite realizar o trabalho docente, que assim como na manufatura fosse seguro, fácil e apresentasse bons resultados.

Defende que a educação seja baseada em métodos práticos e breves, para que os estudos não se tornem enjoativos e entediantes, estrutura a escola em espaços abrangentes, as salas de aula e estabelece um professor para um coletivo de alunos. Para isto, na sua concepção, a atividade educativa dependeria muito mais do instrumento utilizado do que da ação do professor.

¹⁴. “Deve, portanto, desde cedo, abrir-se os sentidos do homem para a observação das coisas, pois, durante toda a sua vida, ele deve conhecer, experimentar e executar muitas coisas.” (Comenius, 2001, p. 129).

Comenius incorpora o princípio de “ensinar tudo a todos”, com economia de tempo, esforço e fadiga; com menos custos, oferecer noções básicas das “coisas”. E propõe um método no qual os “[...] professores ensinassem menos e os estudantes aprendessem mais [...]” (COMENIUS, 2001, p. 11). Para tanto, cria o manual didático como instrumento do trabalho do professor e aprendizado dos alunos.

Alves (2015) descreve que até a época medieval não existiam textos escolares para a educação de crianças e jovens, o trabalho educativo era realizado por meio de textos clássicos: “Textos escolares especializados só surgiram quando tomaram a forma de manuais didáticos nas origens da escola moderna” (ALVES, 2015, p. 6). Na obra observam-se como clássicos as obras antigas em que os conteúdos permanecem relevantes, os compêndios como resumos dos clássicos e demais livros, as ‘postilas’ como recursos didáticos produzidos pelos alunos na aula ditada ou explanada pelo professor (pela ausência de recursos didáticos para disciplinas como geografia, por exemplo) e os manuais didáticos os fragmentos de textos.

Paniago (2013) observa:

[...] ‘livro didático’ é a denominação mais usual para esse instrumento de trabalho do professor. Porém, optamos pela categoria ‘manual didático’ por melhor exprimir uma versão resumida e simplificada dos conteúdos desse recurso material [...]. Ressalta-se que a centralidade e exclusividade que ocupam na relação educativa é que conferem a tal instrumento o caráter de manual. Sob essa perspectiva, qualquer livro utilizado pelo professor pode assumir características de manual desde que seja considerado como fonte única de conhecimento [...]. (PANIAGO, 2013, p. 12).

Conforme descrito por Paniago (2015) o “[...] trabalho didático como realização da educação escolar, tal qual outras dimensões da totalidade social, transformou-se pela sua subsunção ao capital na transição do modo artesanal para o modo manufatureiro de ensinar.” Comenius “[...] propõe, nesse momento para a educação formal o potente e alienante instrumento do professor – o ‘livro’ didático, que alavancou a divisão do trabalho na escola em concepção e execução.” (PANIAGO, 2015, p. 24 e 25).

A respeito dos manuais didáticos, Brito Cardoso e Oliveira (2016) enfatizam que,

[...] os manuais didáticos, propostos por Comênio, destinavam-se à solução de uma das maiores dificuldades colocadas no horizonte da escola para todos, qual seja, a ausência de professores em número suficiente, capazes de atender a demanda que se avizinhava, com o processo de universalização daquela instituição. (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 5 e 6).

Os manuais didáticos possibilitaram que um único professor atendesse ao mesmo tempo o maior número possível de alunos, o atendimento a um coletivo de alunos favoreceu maior acesso a escola para todos. Conforme observado por Alves (2001; 2005) na proposta de Comenius de universalização da escola, o manual didático torna-se o elemento central do trabalho didático na organização da escola moderna, barateando, objetivando e simplificando o trabalho didático. Segundo Alves (2001) o manual didático dispensou da escola o livro clássico e possibilitou a queda dos custos da instrução pública, pois

[...] surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos sob uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem. Especializou-se, também, em função dos níveis de escolarização e das áreas de conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam. Desde então, o manual didático passou a servir em tempo integral ao aluno e ao professor. (ALVES, 2001, p. 86).

Reforçam as autoras: “[...] tal como previra Comenius, o professor fez-se preso ao manual didático, cada vez mais o executor de diretrizes e políticas, emanadas das esferas centrais de organização do trabalho didático.” (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Centeno (2010) pondera:

O manual didático deveria resumir um programa de conteúdos informativos, dispô-los em ordem seqüencial e condicionar os procedimentos docentes necessários ao seu uso. Enfim, dar a tônica ao trabalho didático. Nesse sentido, Comenius eliminou qualquer possibilidade de uso de livros clássicos e apontou, até mesmo, para o caráter dispensável do próprio mestre: “[...] acima de tudo, desejo e solicito que os assuntos sejam expostos em linguagem familiar e comum, para permitir que os alunos entendam tudo espontaneamente, mesmo **sem mestre**”. (CENTENO, 2010, p. 22 – grifos do autor).

Tal como observado pelos autores, o manual didático condiciona o trabalho docente, simplifica e objetiva o trabalho didático ao conter conteúdos específicos, sequenciais e simplificados de maneira tal que, os alunos o entendam mesmo na ausência do docente. Processo resultante da exclusão das obras clássicas, das antologias e do trabalho do mestre, uma decorrência da “[...] produção capitalista [que] destruiu a base material da qualificação profissional, herança da época feudal, produziu em seu lugar, a base material da especialização profissional e o conceito que lhe é pertinente.” (ALVES, 2001, p. 95 e 96).

Importante salientar que, embora fique explícita a intencionalidade de autonomia dos alunos no aprendizado por meio do manual didático, vez que o conhecimento que antes era centralizado no mestre passa para o instrumento de trabalho, em relação à educação infantil

observa-se que o manual do aluno é articulado pelo docente, vez que os alunos não detêm autonomia para apoderar-se de seus conteúdos.

Neste ponto, observamos que pesquisas sobre o manual didático têm desvelado o papel que esse material didático com suas especificidades nos diferentes níveis de conhecimento e diferentes conteúdos assume no sistema escolar, com discussões produzidas pela análise e reflexões. Cabe, portanto, um olhar atento sobre esses estudos na elaboração de qualquer pesquisa que remeta ao tema “manual didático”.

Entretanto, pesquisas sobre o manual didático são escassas para a área da educação infantil, o que remete às singularidades dessa área, que serão abordadas neste capítulo por meio das produções descritas.

1.2 Produções acadêmicas acerca do manual didático para o professor de educação infantil

As produções eleitas para compor inicial discussão do objeto desta pesquisa estão abaixo listadas no quadro 1, produções do manual didático para o professor de educação infantil e são citadas no corpo do texto na mesma sequência que aparecem no quadro 1.

Quadro 1 - Produções acerca do manual didático para o professor de educação infantil

ITEM	ANO	PRODUTO	AUTORA (S)	TÍTULO
1	2016	DISSERTAÇÃO	Deise Suzumura	Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and friends starter”.
2	2012	ARTIGO	Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento	As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas.
3	2016	ARTIGO	Crisliane Boito, Maria Carmen Silveira Barbosa e Carolina Gobbato	Livro didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando?
4	2018	ARTIGO	Luciana Requião	Catástrofe! Interações musicais na Educação Infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos.
5	2019	ARTIGO	Juliana Diniz Gutierrez Borges e Maria Manuela Alves Garcia	O livro didático para professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente.

Organização: A autora.

A pesquisa de Deise Suzumura (2016) refere-se a uma dissertação para o curso de Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina. A dissertação tem como tema o **Ensino de inglês para crianças pequenas: estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “*Cookie and friends starter*”**. Parte de problemáticas relativas ao ensino da língua inglesa para crianças de 01 (um) a 02 (dois) anos de idade, sobretudo a escassez de materiais didáticos.

Suzumura (2016) se propõe e realiza em sua pesquisa, a adaptação do manual do professor que acompanha o manual didático *Cookie and friends starter*, destinado a crianças de 03 anos de idade, sendo um dos objetivos demonstrar o caminho percorrido até a adaptação do manual do professor para o ensino de inglês para crianças de 01 (um) e 02 (dois) anos de idade, o qual se tornou o produto da pesquisa. Nas considerações de Suzumura (2016) a pesquisa aponta para o fato de não haver necessidade de produção de um novo material para essa clientela, “[...] mas sim uma adaptação do manual do professor, com sugestões de atividades modificadas e que atendessem às necessidades das crianças pequenas [...]”, à partir de sua experiência docente. (SUZUMURA, 2016, p. 59 e 60).

Suzumura (2016) indica sobre a necessidade da pesquisa, por abordar crescente procura por instituições que ofereçam o ensino da língua inglesa para crianças. Embora a pesquisa tenha como objeto de estudo o manual do professor, distingue-se um olhar diferenciado sobre a função do manual didático para o professor, fato que fez Suzumura (2016) não tecer nenhuma crítica ao manual enquanto instrumento de trabalho para o docente e naturalizar o instrumento no contexto educacional de crianças, senso comum entre muitos dos partícipes do sistema educacional.

A pesquisa de cunho qualitativo realizou análise em três coleções de livros didáticos para o ensino de língua inglesa, todos da mesma editora. Segundo Suzumura (2016) a organização do material colabora com o trabalho do professor que ganha tempo, caso precise procurar por alguma informação, pois “[...] no geral tem pouco tempo para preparação de suas aulas e atua em mais de uma instituição de ensino.” (SUZUMURA, 2016, p. 33).

Suzumura (2016) organizou sua pesquisa discorrendo sobre o desenvolvimento das crianças pequenas, discutiu brevemente o método Resposta Física Total (TPR) desenvolvido por James Asher. O método “[...] consiste basicamente obedecer comandos dados por um instrutor o que envolve uma resposta física ostensiva [...]”, a aula abarca “[...] a compreensão auditiva, isto é, obedecer a comandos, enquanto que uma parcela menor corresponde à fala,

em outras palavras, repetir e reproduzir os comandos oralmente.” (SUZUMURA, 2016, p. 24).

Além de efetivar a adaptação do manual, Suzumura (2016) traduziu o manual para a língua portuguesa para melhor compreensão dos membros da banca que avaliaram sua defesa ao título de mestre.

O livro didático “*Cookie and friends starter*” foi produzido no Reino Unido em Oxford, no ano de 2006, importado para o ensino da língua inglesa para crianças aqui no Brasil. Na introdução traduzida pela autora, nota-se que o livro didático se destina às crianças a partir de 03 (três) anos de idade, adequado para turmas pré-escolares. Sendo que “[...] as atividades não são baseadas na língua, mas em todas as atividades iniciais de aprendizado, nas quais o foco está no desenvolvimento da criança como um todo, paralelamente ao que elas estão aprendendo em suas aulas em língua materna.” (SUZUMURA, 2016, p. 87).

Conforme descrito por Suzumura (2016) o manual orienta o professor quanto ao conteúdo e utilização dos recursos do manual didático, os quais são detalhadamente descritos. A estrutura da aula também é ditada no manual e, embora frise que o professor possa realizar as adaptações necessárias, ocorrem orientações em pormenores da rotina das aulas e comportamento do professor na condução das atividades.

Descreve dinâmica para controle da sala e ao término de cada aula, as crianças devem ser incentivadas a compartilhar o que aprenderam na aula com outro professor, ou na ausência deste, o professor deve “criar uma personagem” para os momentos da aula de inglês e realizar este momento ao retomar postura como o professor da turma em língua materna. O material pontua as ações de Resposta Física Total¹⁵ (TPR), com os comandos que o professor deverá dar às crianças no decorrer das aulas.

A perspectiva de Suzumura (2016) acerca do manual didático evidencia o quão comum se tornou esse instrumento didático. Em se tratando de um manual extremamente instrucional, parece haver no conteúdo do manual traduzido pela autora, características da pedagogia tecnicista (o foco não está nem no professor, nem na criança e sim na sistemática do método proposto com foco nos resultados), bem como exercer a função de manual didático descrita por Jacomelli e Coutinho (2015):

¹⁵ Ações de Resposta Física Total: *Close your eyes* – feche os olhos ; *Skip* – salte ; *Jump* – pule ; *Clap* – bata palmas ; *Sing* – cante ; *Dance* – dance ; *Wave your arms* – balance os braços ; *Stamp your feet* – bata os pés ; *Nod your head* – balance positivamente a cabeça.

[...] a grosso modo, coloca o foco na regularização do trabalho pedagógico por meio da adoção de procedimentos pedagógicos padronizados nos quais a prática de ensino passa a ser rigorosa e detalhadamente descrita, cabendo aos professores e alunos o papel de reprodutores, na relação de ensino e aprendizagem, das instruções contidas nos receituários didáticos-pedagógicos. (JACOMELI e COUTINHO, 2015, p.50).

Em Souza (2010) observa-se a semelhança do manual para o professor de língua estrangeira, ao que fora preconizado por Comenius:

No que respeita ao estudo das línguas, Comenius qualifica o material que alunos e professores devem adotar para ensinar os “estudantes de línguas”. Esse deve se constituir de manuais didáticos para os alunos e livros informativos para uso dos professores, devendo ser, uns e outros, breves e metódicos. (SOUZA, 2010, p. 9).

Paniago (2015) também atenta que na proposta comeniana “[...] o livro didático como instrumento de trabalho do professor, [...] ao liberá-lo do esforço intelectual, torna-o apenas um acessório do processo de ensino. (PANIAGO, 2015, p. 27).

Quanto a pesquisa de Suzumura (2016) observa-se que as adaptações efetuadas em algumas atividades, reforçam a proposta do manual didático para o professor, ao realizar instruções pontuais nas atividades adaptadas. Fica em consonância com as citações de Paniago (2015), que torna o professor apenas um acessório do processo de ensino da língua inglesa, de Souza (2010), ao descrever um manual informativo e metódico para o professor, e em Centeno (2010) realça que o manual didático “[...] segue as recomendações comenianas à medida que substitui todas as demais fontes e recursos educativos [...] orienta passo a passo o trabalho do professor” e, “nele estão depositadas e sintetizadas todas as fontes necessárias, transformando-o no único instrumento adotado.” (CENTENO, 2010, p. 34).

As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas, é um artigo de Maria Letícia Barros Pedrosa Nascimento (2012) que aborda programas de aquisição de manuais didáticos na promoção do trabalho didático de professores da educação infantil no Sistema Privado de Ensino (SPE) e na Rede Pública de Ensino (RPE) do estado de São Paulo nos anos 2000.

A pesquisa foi realizada em duas etapas “[...] por meio de questionários enviados a todas as cidades para verificar quais delas adotam apostilas, a segunda, através de entrevistas semiestruturadas com as autoridades responsáveis pela educação infantil nos municípios.” A intencionalidade “[...] procurou compreender os dados no contexto das teorias sociológicas da infância e das políticas públicas de educação infantil.” (NASCIMENTO, 2012, p. 234).

Nascimento (2012) destaca em sua pesquisa que a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas no estado de São Paulo ocorre após a publicação, em 1998, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Momento em que segundo Nascimento (2012) “[...] escolas particulares começaram a adotar material advindo de Sistemas Privados de Ensino (SPE) em seu cotidiano pedagógico.” (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Nesse ínterim “[...] ao mesmo tempo em que os municípios se municivavam de assessorias, planos de formação de professores, nova organização do sistema educativo próprio e das políticas municipais em resposta às determinações legais [...]”, muitos municípios do estado de São Paulo “[...] tomaram contato com os SPE para a educação básica, [...]” (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

A eficiência desses materiais parecia comprovada pelo sucesso das escolas (privadas) que os adotavam e, nessa linha, começaram a ser comercializados também nas redes públicas de educação. Dessa maneira, respondendo ao que a LDBEN 9.394/96 determina nos art. 12 e 14, ou seja, que as redes e as escolas são autônomas para a elaboração de propostas pedagógicas para as comunidades que atendem, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, diferentes prefeituras do estado de São Paulo adotaram os SPE, [...] (NASCIMENTO, 2012, p. 63).

Segundo pesquisa de Nascimento (2012) a RPE do estado de São Paulo listou quatro motivos para a aquisição das apostilas: a) possível “*despreparo de professores*” para “*preparar/trabalhar com atividades adequadas à educação infantil*”, o material apostilado oferece “orientação/acompanhamento da utilização do material, esclarece dúvidas, sugere como desenvolver as atividades propostas e até avalia as crianças”; b) que “o material apostilado *corresponde ao currículo proposto pelo município, que, por sua vez, é retirado do RCNEI*”, (a alegação foi que a apostila garante a padronização curricular sugerida no documento); c) o material apostilado também possibilita “a *flexibilização do conteúdo [...] de acordo com as necessidades do município*” e, satisfaz o “acompanhamento da família em relação ao desempenho das crianças”; d) o “quarto motivo, que traz em si o peso político da *grife parceira é a qualidade do material, atestada pelo sucesso obtido por escolas privadas.*” (NASCIMENTO, 2012, p. 71, 72 e 74 – grifos nossos).

Sobre a sistemática do instrumento didático, as entrevistas realizadas por Nascimento (2012) apontaram apenas uma avaliação negativa ao sistema apostilado, em um “[...] município que ensaia uma crítica [...] ao indicar que a utilização das apostilas propicia um

trabalho mecânico, que não dá margem para a criatividade.” E, “Ainda assim, mantém os SPE.” (NASCIMENTO, 2012, p. 72).

Nas análises de Nascimento (2012) destaca-se também a comodidade que as apostilas compradas trouxeram para as secretarias de educação, na “aparente efetivação” de aplicação das políticas públicas educacionais no âmbito dos municípios, conforme aponta Nascimento (2012) há dúvidas quanto à qualidade do material apostilado, vez que “[...] algumas das empresas desenvolveram uma linha específica para atendimento às redes públicas”, diferenciando-as das apostilas destinadas à rede privada de ensino. (NASCIMENTO, 2012, p.74 e 75).

Nas considerações finais, Nascimento (2012) pontua que “[...] os sistemas apostilados praticam um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas”, que há “[...] uma evidente discrepância nas concepções de infância e de educação infantil entre as orientações do MEC e os conteúdos das apostilas.” (NASCIMENTO, 2012, p. 71 e74). Em que:

Os dados obtidos revelam que há uma forte cultura pré-escolar no trabalho com a educação infantil, no sentido preparatório, com ênfase nas habilidades requeridas para o desempenho escolar posterior, o que parece limitar a construção de uma identidade da educação infantil nas redes municipais de educação, com base nas orientações do MEC e das determinações do CNE. A adoção dos sistemas privados de ensino restringe a construção de um projeto pedagógico para essa etapa da educação básica. (NASCIMENTO, 2012, p. 75).

Os resultados obtidos por Nascimento, (2012) retoma uma discussão acerca do manual didático introduzido por Comenius. Centeno (2009) observa:

Com a revolução no instrumental, expressa no surgimento do manual didático, qualquer homem de capacidade intelectual mediana poderia ensinar. Para que a escola se universalizasse era necessário, então, transformar o educador em trabalhador especializado, retirar-lhe em grande parte o domínio teórico-prático do trabalho que realizava. O próprio Comenius apontou que esse novo profissional, o professor, dado o seu grau de especialização, não poderia formular os conteúdos expostos nos manuais. Para isso, deveria ser contratado um novo tipo de trabalhador especializado: o compendiador. Este passava a selecionar e resumir os conteúdos, que, materializados nos manuais didáticos, passavam a nortear o trabalho em sala de aula. (CENTENO, 2009, p. 172).

Ao abarcar o contexto histórico sobre a figura do professor e do manual didático, Lancillotti (2008) destaca:

O que se deu foi que o trabalhador docente deixou de ser, em definitivo, um trabalhador artesanal, para se tornar um trabalhador parcelar, que, pelo uso

de instrumentos de trabalho forjados para o ensino coletivo – com destaque para o manual didático – passou a ter como objeto de trabalho a formação cultural de um coletivo de alunos. (LANCILLOTTI, 2008, p. 309).

Ao ligar a pesquisa de Nascimento (2012) às considerações de Alves (2001), Lancillotti (2008) e Centeno (2009) observa-se que a introdução do sistema de apostilamento na educação infantil, ocorre com a finalidade de atuar como instrumento para realização de trabalho didático para a formação cultural de um coletivo de alunos, em atendimento às políticas educacionais forjadas em diretrizes curriculares. Converte-se assim, elemento central para a execução do trabalho de docentes, na formulação de conteúdos para trabalhar atividades na educação infantil, em que o conteúdo independe do professor, sendo articulado atualmente em grande parte pelas editoras, em atendimento aos clientes da rede privada ou pública de ensino e entidades afins.

Conforme observação de Nascimento (2012), o material apostilado estende-se não somente aos professores, mas aos alunos da educação infantil, com roteiros de atividades sequenciais previamente definidas, que remetem a ideia de disciplinarização tal qual no ensino fundamental. Em que pondere:

Nas apostilas examinadas, os conteúdos estão organizados em ‘linguagem oral e escrita’, ‘movimento’, ‘natureza e sociedade’, como o documento do MEC. Entretanto, apresentam exercícios de rabiscação, perfuração, dobragem, recorte e colagem e labirintos, ou seja, atividades de psicomotricidade, além de exercícios com letras do alfabeto ou com numerais, cores, figuras geométricas, tamanhos e posições, por exemplo, repetindo os modelos preparatórios das décadas de 1970 e 1980. (NASCIMENTO, 2012, p. 73 e 74).

Conforme constatação de Nascimento (2012) essa prática remete a um movimento contraditório no que concerne ao RCNEI/1998, que referenda uma ideia diferenciada de educação para essa etapa da educação básica, com elementos narrativos contrários ao EF. Segundo o RCNEI/1998, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças ocorrem nas interações e brincadeiras, em diferentes linguagens. O documento pontua a garantia dos direitos da criança de ser educada, cuidada, de brincar e aprender em situações orientadas.

Em conformidade a organização do trabalho educativo, contemplar a interação, a diversidade, a individualidade e a aprendizagem significativa, bem como conhecimentos prévios a resolução de adversidades, aproximar as práticas sociais, reais e a educação de crianças especiais. O documento organiza o currículo em dois âmbitos e eixos: formação pessoal e social e conhecimento de mundo.

Os elementos citados são destacados por Arce (2013), autora que faz crítica ao documento. Ela aponta inconsistências no trabalho didático, pois o RCNEI propõe uma educação voltada ao espontaneísmo, na concepção de aprender a aprender. No RCNEI/1998,

O conhecimento, [...], deve ser principalmente adquirido de forma prazerosa e não diretiva nas salas de Educação Infantil, sendo a brincadeira espontânea o eixo norteador do trabalho. [...] Conseqüentemente, não há transmissão de conhecimentos, cada criança tem a possibilidade de atribuir um significado particular ao mundo e à vida, reinventando, ressignificando. (ARCE, 2013, p. 27).

Constata-se na análise de Arce (2013) ao RCNEI/1998, que Nascimento (2012) tem propriedade para afirmar que o material apostilado é inadequado e se contrapõe ao próprio RCNEI/1998.

Compreende-se assim na pesquisa de Nascimento (2012) que embora o sistema privado de ensino afirmasse seguir as orientações do MEC, absurdamente recorreram a conteúdos das décadas de 1970 e 1980, em que o conteúdo das apostilas apresentou práticas de preparação das crianças para serem “bem sucedidas” no EF. Geram a falsa ideia de que o manual didático melhora a qualidade na educação de crianças, conforme discurso amplamente difundido por instituições privadas de ensino que visam sobretudo, ampliar sua clientela, conseqüentemente seu capital; fazer do manual didático instrumento fundamental nesse processo. Por sua vez, ampliar o capital da indústria livreira.

Tal como na pesquisa de Nascimento (2012) o artigo **Livro Didático na Educação Infantil: de que docência estamos falando?** Boito, Barbosa e Gobbato (2016) também aborda política pública curricular para a educação infantil, no momento de publicação dos manuais didáticos analisados na pesquisa.

O artigo de Boito, Barbosa e Gobbato (2016) é fruto de uma pesquisa qualitativa em que:

O contexto geral da pesquisa contatou editoras que publicam e comercializam Livros Didáticos para a Educação Infantil e considerou para mostra as editoras que: possuíssem livros na mesma coleção para as crianças na pré-escola, apresentassem manual do professor e; tivessem datas de publicação posteriores a 2009 quando foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. Assim, para o corpus da pesquisa foram consideradas três coleções: Coleção A (2010), Coleção B (2013) e Coleção C (2014). (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.6).

A pesquisa teve por objetivo compreender como se configura o papel do docente com e no uso do manual didático, por meio da “[...] análise de coleções de livros didáticos

destinados a crianças de até 05 (cinco) anos e 11 meses de idade, ou seja, livros didáticos para a etapa da Educação Infantil.” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.2).

Nesse sentido as análises foram organizadas “[...] a partir de dois eixos: o foco no ensino e a centralidade da ação do adulto no processo de aprendizagem das crianças presente nos Livros Didáticos.” (BOITO, BARBOSA e GOBBATO, 2016, p.6).

A problematização que suscitou a pesquisa foi o estranhamento da adoção do livro didático para a etapa da educação infantil, ao assemelhar a prática pedagógica do EF, em contradição com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI/2009, que ficam definidas práticas pedagógicas centralizadas na criança por meio das interações e brincadeira.

Na garantia por busca de experiências e aprendizagens que não antecipem conteúdos do EF, conforme o Art. 11, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cuja proposta pedagógica “[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2009).

Nas análises de Boito, Barbosa e Gobbato (2016):

Aproximando-se do Ensino Fundamental, a Educação Infantil corre o risco de perder sua identidade que valoriza as infâncias, uma vez que as características da cultura escolar estejam cada vez mais presentes na pré-escola. Nesse cenário, a publicação de Livros Didáticos para Educação Infantil como material a ser utilizado na docência com crianças pequenas suscita o desenvolvimento de estudos que abordem esse tema, o estranhem e o investiguem. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.2).

Boito, Barbosa e Gobbato (2016) apontam também apelo comercial pelas editoras para a adoção do livro didático, inclusive na introdução do manual didático na educação infantil, sobretudo nas redes privadas de ensino e destacam que:

O Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD, brasileiro, é um dos maiores projetos de distribuição gratuita de livros escolares em todo o mundo (BATISTA, 2001), pois distribui acervos de obras literárias, obras complementares, dicionários e Livros Didáticos para todos os alunos da rede pública da Educação Básica, *tendo como única exceção a Educação Infantil*. No entanto, sabemos da pressão por parte dos grupos editoriais para que a Educação Infantil seja incluída no programa, a fim de que Livros Didáticos para a etapa também passem a ser adquiridos e enviados as instituições públicas brasileiras. Neste sentido, *as escolas das redes privadas de ensino nacionais vêm solicitando aos responsáveis pelas crianças a compra de Livros Didáticos, que já estão disponibilizados por muitas editoras em*

diversas livrarias no país. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.3 – grifos nossos).

Os grifos acima se devem ao fato de que grupos editoriais insistem na confecção e comercialização de manuais didáticos para a educação infantil, sob o “respaldo” como vimos em Nascimento (2012) de promoção curricular das políticas públicas e apoio pedagógico aos educadores da educação infantil. Com esse discurso encontra nas redes privadas de ensino um nicho de mercado ideal, sob o aparente êxito educacional na preparação das crianças para o EF.

Além do nicho encontrado na rede privada de ensino, os grupos editoriais tem buscado comercializar os manuais didáticos junto às secretarias de educação e ao MEC pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), embora o PNLD não seja destinado a educação infantil e as políticas públicas da educação infantil contemplar um currículo centralizado na criança tendo como eixos as interações e a brincadeira, em práticas que visem saberes, experiências e aprendizagens.

Na ótica mercadológica, Souza (2010) afirma:

O exame do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – PNLEM/MEC aponta para dados quantitativos que evidenciam um movimento significativo das políticas de aquisição de manuais didáticos pelo MEC para distribuição às escolas. Essas políticas, necessariamente, revertem em expressivo lucro das editoras envolvidas. Outra inferência dada pelo quantitativo de manuais distribuídos anualmente às escolas do país é que essa indústria livreira detém o controle monopólico do que entra na escola, em termos desse material, o que, certamente, gera mega operações financeiras, anualmente, entre o MEC e as editoras. (SOUZA, 2010, p.6 e 7).

Nada obstante os ganhos gerados com o FNDE pelo nicho de mercado do EF, EM, a EJA e o literário, a indústria livreira, também visa lucros na introdução de manuais didáticos na educação infantil da rede pública de ensino brasileira.

As autoras Boito, Barbosa e Gobbato (2016) também destacam o fato histórico de que o atendimento na educação infantil fora realizado por longo período de tempo por profissionais sem formação específica, numa lógica prioritária de atendimento assistencial. Afirmam que quando iniciaram processos de formação para professores da educação infantil, essas formações foram moldadas em práticas educacionais para crianças maiores, no modelo do EF. De modo que no docente da educação infantil “[...] falta de uma clareza sobre a função pedagógica da educação de crianças”, em que “modos de ser professor de crianças maiores

foram sendo vividos nas creches e pré-escolas pelos profissionais docentes de crianças pequenas.” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.4).

Ao desconsiderar que a graduação oferece elementos aos docentes para que compreendam as diferenças entre educação infantil e o EF, as autoras justificam na possível falha na formação de professores, a naturalização com que os manuais didáticos são introduzidos na etapa da educação infantil.

As características dos manuais didáticos listados por Boito, Barbosa e Gobbato (2016) evidenciam modelo do EF (divisão por “disciplinas”), cuja quantidade de conteúdos remete a rotina diária do uso do material. Conforme destaca as autoras:

A docência sugerida na coleção de Livros Didáticos nos parece próxima ao papel do professor como aquele que é um aplicador de uma proposta pedagógica definida, pois ao trazer quais conteúdos devem ser ensinados às crianças, os livros acabam por definir também o trabalho do professor. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.7).

Sugere na análise das autoras que “[...] esses modos de ser professor engendram uma docência que se configura no papel de um adulto, a quem cabe a tarefa de ensinar conteúdos as crianças.” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.9).

Igualmente Boito, Barbosa e Gobbato (2016) apontam:

[...] a ênfase do material didático recai sobre a atividade escrita, gráfica ou plástica a ser feita na folha do material, ou seja, mesmo que os Livros Didáticos apresentem outras propostas para ampliar/alargar as experiências, a centralidade do trabalho está voltada aos conteúdos de forma a não expandir a relação criança-objeto livro. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.10).

O manual didático faz com que predomine a atividade individual, sem troca entre as crianças e seus pares, numa dependência direta do professor para a execução das atividades. Prática que se contrapõe às DCNEI de interações com os pares, professores e demais atores do espaço escolar.

Conforme evidenciado pelas autoras, quase na “[...] totalidade das propostas analisadas o professor deve gerenciar as propostas dos Livros Didáticos, pois a lógica de organização desse material não permite a autonomia em seu uso pelas crianças, visto que elas ainda estão ingressando no mundo da escrita e da leitura.” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.10).

A ausência de autoria do professor e das crianças na condução e execução das atividades educacionais, numa relação em que ao professor cabe encaminhar o andamento do trabalho didático sugerido no manual, à criança seguir e executar as orientações.

Assim, ao mesmo tempo que entendemos que o professor é quem orienta e controla o trabalho desenvolvido com as crianças, conforme o uso que faz do livro, refletimos que isso não significa que haja sua autoria na ação pedagógica e no percurso educativo. A sequência de conteúdos e temas definidos e as atividades elencadas contidas no Livro Didático, já prontas para o uso com as crianças, fazem com que o docente, a nosso ver, tenha minimizada sua função de planejar, elaborar propostas e materiais. A discussão política do que significa educar uma criança e suas repercussões na função sócio pedagógica não constituem dessa maneira pontos de base para o trabalho do professor, que com o livro já dispõe de um pacote de trabalho pronto. (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.11).

Tais observações se configuram na discussão de Paniago (2015) ao afirmar que:

Parafrazeando Marx (1985) e por analogia, podemos dizer que o ‘livro’ didático não livra o professor do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo. Assim, o professor da escola comeniana não se reconhece nas escolhas e na atividade de ensino, pois a função social do seu trabalho no capitalismo tem por pressuposto incondicional a produção da mercadoria educação. (PANIAGO, 2015, p. 25).

Paniago (2015) ratifica a constatação de Boito, Barbosa e Gobbato (2016) de que o manual didático destitui o professor de autoria no processo pedagógico, esse profissional, acaba por não ter a opção de escolher o conteúdo e as atividades de ensino.

A crítica de Boito, Barbosa e Gobbato (2016) fundamenta no contraponto das propostas dos manuais didáticos, que embora afirmem estar de acordo com o currículo para a educação infantil, distanciam-se das DCNEI/2009, ao desconsiderarem as crianças como:

[...] sujeitos 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, [...]. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, conforme os elementos citados no documento, o manual didático inibe uma prática pedagógica que, segundo Boito, Barbosa e Gobbato (2016) contemplem os “[...] acontecimentos da vida cotidiana que fazem parte da experiência das crianças, os saberes que as mesmas possuem e que devem originar processos curriculares [...]” na educação infantil. (BOITO, BARBOSA e GOBBATO, 2016, p.11). Esquiva o professor das interações com as crianças, na medida em que o profissional se apega ao instrumento didático, em detrimento de seu relacionamento com o grupo de crianças e suas características.

Essa condição fica explícita no artigo **Catástrofe! Interações Musicais na Educação Infantil: experiências com estudantes de Pedagogia e Livros Didáticos**, de Luciana Requião (2018) que remete à análise de como o professor/pedagogo em formação, se apropria de livros didáticos musicais destinados ao professor não especialista.

O objeto de pesquisa da autora teve como premissa, a participação em um grupo de estudos que tinha como “[...] o objetivo geral, compreender e discutir o papel da arte na educação infantil, como a formação acadêmica, a atuação de professores-pedagogos podem nela favorecer o desenvolvimento da linguagem musical.” (REQUIÃO, 2018, p. 42). Ter como ponto central um projeto de intervenção “[...] realizado junto a quatro estudantes do curso de pedagogia [...] e a duas turmas de educação infantil da Escola Municipal [...] na cidade de Angra dos Reis”. (REQUIÃO, 2018, p. 43).

Após a escolha dos livros didáticos, no formato de livro impresso destinados explicitamente ao professor não especialista em música auxiliariam como aporte para os professores nas aulas de música com as crianças, em que o critério foi “[...] observar se este material é legível, àquele professor que não teve uma formação específica na área da música [...]” (REQUIÃO, 2018, p. 42), verificar “[...] em que medida o professor-pedagogo pode se apropriar, transformar e/ou adaptar os materiais didáticos disponíveis para o ensino da música na educação básica, em especial os destinados à educação infantil.” (REQUIÃO, 2018, p. 43).

Foram selecionadas pelos estudantes de pedagogia¹⁶ “[...] três publicações de referência para esta etapa. [...] Nesse momento, a forma de apresentação do livro, o seu colorido e a facilidade no acesso às atividades (principalmente na forma de visualizá-las) foram aspectos fundamentais para atrair os estudantes.” (REQUIÃO, 2018, p.46). No “[...] manuseio do material, selecionou-se uma série de atividades que pareceram atraentes ou factíveis aos alunos. Desse fato, grande parte pela compreensão que eles tiveram das etapas previstas nos livros didáticos.” (REQUIÃO, 2018, p.47). Quando os estudantes encontravam termos desconhecidos ou pouco conhecidos, alusivos ao ensino da música, contudo, recorriam ao dicionário.

A forma como os manuais foram selecionados pelos estudantes em relação à apresentação do livro, com elementos coloridos e facilidade na visualização das atividades,

¹⁶ . Um dos estudantes havia terminado recentemente o curso de pedagogia e os outros três em fase de conclusão do curso.

remete ao ideal comeniano, pois, como afirmam Brito e Oliveira (2015) o manual didático deveria ser um livro com figuras e produzido em linguagem simples.

Na primeira incursão na escola, com o plano de aula detalhadamente descrito em conformidade ao manual didático, no decorrer das atividades os estudantes de pedagogia perdem o controle da situação, mesmo com a ajuda da professora regente, as crianças se agitam cada vez mais, demonstram desinteresse e frustram a aplicação das atividades.

Quando retornaram o relato da experiência para a pesquisadora Luciana Requião, denominaram-na como uma catástrofe, pois pouco conseguiram executar das atividades planejadas. O termo catástrofe motivou a rever o processo. A pesquisadora propôs recorrerem aos teóricos e “[...] o grupo se propôs a conhecer e a discutir trabalhos de educadores musicais, que tratassem do ensino de música na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental.” (REQUIÃO, 2018, p. 51).

Realizados os estudos reviram o planejamento ao elencar nova didática, integrar a música a outras linguagens da educação infantil e demais formas de expressão a fim de tornar as aulas mais prazerosas.

Em suas considerações finais a autora afirma:

De forma geral, percebi que os livros didáticos que utilizamos não são suficientes como um material de trabalho para o professor não especialista. As atividades possíveis de serem desenvolvidas sem uma formação específica são limitadas por uma compreensão bastante superficial do que pode ser um trabalho com música em sala de aula. (REQUIÃO, 2018, p. 53).

Em seu trabalho Requião (2018) descreve a experiência educacional, em que o manual didático para o professor do ensino de música para crianças da educação infantil, limitou a compreensão realizada com música na sala de aula, delimitou erroneamente a prática pedagógica do professor em não prever ações/atividades de interação, característica marcante nas crianças da educação infantil, conforme crítica da autora a “[...] tendência é um apego exagerado aos procedimentos descritos nos livros e pouca liberdade para se arriscar em novas interpretações e interações não previstas.” (REQUIÃO, 2018, p. 53).

Souza (2010) realizou estudos sobre a precarização dos manuais didáticos, narra:

[...] uma identificação do manual didático com cada fase da sociedade do século XX e que, no acirramento das contradições que marcam o capitalismo monopólico, a irracionalidade detectada nos manuais contemporâneos veio se realizando devagar, de forma gradativa. (SOUZA, 2010, p. 16).

Observa-se em Souza (2010) que,

[...] A preocupação do mercado livreiro não é transmitir conhecimento, mas tornar sua mercadoria palatável a consumidores que julga menos exigentes. Dada, portanto, sua natureza mercadológica, o manual didático pensado por Comenius vai tomando novas formas, ao longo da modernidade, cada vez mais consoantes com as exigências do mercado e, por isso mesmo, necessariamente, vai expressando a feição da sociedade que o gerou. Assim, o manual didático contemporâneo apresenta informações fragmentadas, conteúdo rarefeito e sua organização padece da total irracionalidade que rege a sociedade contemporânea. Essas características têm uma razão de ser histórica. (SOUZA, 2010, p. 7).

A citação de Souza (2010) elenca razões pelas quais, conforme constatações de Requião (2018) os manuais didáticos escolhidos pelos estudantes foram insuficientes, tornando o ensino superficial, fragmentado e irracional; delimita e frustra a prática pedagógica docente dos estudantes de pedagogia.

O artigo de Borges e Garcia (2019) intitulado **O Livro Didático para Professoras de Educação Infantil: um artefato pedagógico da subjetivação docente**, também introduz importantes elementos que colaboram com esta pesquisa. Embora distancie-se no método¹⁷, o artigo se aproxima desse objeto de pesquisa, tendo em vista que a produção das autoras tem como empiria os quatro livros aprovados para a educação infantil pelo PNLD/2019¹⁸.

Nas considerações iniciais da produção, as autoras alertam para as manifestações e mobilizações regionais e nacionais contrárias a adoção de manuais didáticos e sistemas apostilados para crianças da educação infantil. Observam a motivação para a introdução do manual didático na educação infantil, com o objetivo a antecipação de um trabalho de alfabetização das crianças, mesmo em oposição a entidades, áreas e estudiosos que discutem a educação infantil. Conforme descrito pelas autoras, pautando nos princípios descritos nas DCNEI/2009, em debates realizados em 2015,

[...] a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/MEC) reuniu professoras e pesquisadores da área em intensos debates para delinear os tipos de livros considerados apropriados para o trabalho na creche e pré-escola, a partir da concepção de Educação Infantil proposta pelas DCNEI (BRASIL, 2009). Os debates culminaram na defesa de que os livros adequados para o trabalho pedagógico com crianças pequenas são os de literatura infantil, de prosa e versos e de narrativas por imagens (MEC/SEB/COEDI, 2015). (BORGES; GARCIA, 2019, p. 194 e 195).

¹⁷ A produção teve como base teórica os estudos sobre os modos de subjetivação e o conceito de discurso do filósofo francês Michel Foucault. Nesta pesquisa utiliza-se como método o da ciência da história – objetivação.

¹⁸ Esta pesquisa analisa o manual didático Pé de Brincadeira, Cordi (2018), um dos quatro manuais destinado aos docentes da EI aprovado pelo PNLD/2019.

Borges e Garcia (2019) discutem as últimas legislações que transcorrem pela educação infantil, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a BNCC e ainda o PNLD Literário de 2018. Ao discorrer sobre a teoria foucaultiana em seu método de estudo sobre o objeto discutido, as autoras destacam que os “[...] livros selecionados são vistos aqui como parte de um dispositivo pedagógico, como o currículo escolar, que configuram uma materialidade discursiva com funções enunciativas na subjetivação docente.” Os “[...] livros didáticos podem ser vistos como partes de um dispositivo de governo que conduz condutas e produz subjetividades.” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 197 e p. 202).

As autoras evidenciam as ações para o PNLD/2019, em que somente quatro obras foram aprovadas para os professores de educação infantil, que contemplam as diretrizes da BNCC.

Considerando que o livro didático, como parte da construção do currículo escolar, pode ser um potente recurso para a subjetivação docente e a configuração da prática pedagógica, este estudo desenvolve algumas análises sobre a docência de Educação Infantil proposta pelos manuais didáticos aprovados pelo PNLD. Pergunta-se então: Que docência com crianças está sugerida no material aprovado pelo PNLD e como se configura a relação da professora de Educação Infantil com os outros e consigo própria nesses livros didáticos? (BORGES; GARCIA, 2019, p. 196 e 197).

Ao observarem que “[...] organismos internacionais como o Banco Mundial, por exemplo, defendem o livro didático como estratégia para melhorar a qualidade da educação, [...]” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 203) as autoras citam:

[...] o livro didático aparece como um investimento sobre a vida das crianças e das professoras, como uma possibilidade de operar as mudanças desejadas no âmbito social. Podemos inferir que o governo se inscreve nos corpos individuais (professoras e crianças), produzindo sujeitos, moldando-os, guiando e afetando suas condutas de maneira que se tornem indivíduos de um certo tipo (professoras bem treinadas e eficientes e crianças alfabetizadas).

Os livros didáticos aparecem nesse enunciado como uma medida para superar a falta de qualidade dos professores. Nesse contexto, constituem-se como materialidade de um discurso que desqualifica as docentes e as responsabiliza pelo insucesso escolar. Em concomitância, reforça-se o caráter redentor e salvacionista da educação, pois esta é exaltada como redutora da pobreza, instituidora da ordem e do desenvolvimento do país. (BORGES; GARCIA, 2019, p. 204).

As subjetivações citadas por Borges e Garcia (2019) fixam-se ao discurso governamental de “[...] aperfeiçoamento, apoio e valorização a professores e gestores escolares do último ano da pré-escola e do 1º e 2º ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2020). Conforme fala de Borges e Garcia (2019) a subjetivação do docente ocorre “[...] na

medida em que ativam na professora desejos, motivações pessoais e profissionais. Visam programar as professoras em suas formas de agir, pensar e perceber estar no mundo.” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 214).

Tais discursos são facilmente encontrados nos manuais didáticos para professores de educação infantil, conforme evidenciamos na pesquisa de Suzumura (2016) em que o manual didático para o professor, “*Cookie and friends Starter*”, coloca o professor como ingrediente vital para o sucesso do curso ao levar o “[...] entusiasmo, o calor e a diversão [...]” para a sala de aula, o restante fica a encargo do manual. (SUZUMURA, 2016, p. 95).

Nas análises dos livros didáticos Borges e Garcia (2019) identificam:

Realizando a leitura das seções destinadas à apresentação de cada livro, já é possível perceber a predominância do discurso de que o livro didático prepara, instrui, capacita, qualifica e habilita as docentes a viverem tipos particulares de experiências, oferecendo conhecimentos práticos e auxílio na busca de soluções para os desafios do cotidiano. Apregoa-se, também, que a professora se torne um sujeito que seja acolhedor, afetivo, mediador, um modelo para as crianças. (BORGES; GARCIA, 2019, p. 208).

Borges e Garcia (2019) concluem que conforme concepção Foucaultiana das relações de poder que subjetivam os indivíduos, os quatro manuais didáticos não são prioritariamente reprodutores da BNCC da educação infantil, tão pouco, as professoras meras executoras dos manuais, tanto as professoras quanto o sistema editorial “[...] apropriam-se das concepções das propostas oficiais, traduzem de acordo com as suas próprias concepções e finalidades.” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 216) Reitera:

[...] recursos de mediação pedagógica, mas como textos complexos caracterizados pela polifonia e interdiscursividade. [...] não apenas se apropriam das políticas curriculares como também as definem por meio de discursos e saberes/poderes que eles trazem consigo. (BORGES; GARCIA, 2019, p. 216) .

Sendo atribuída aos professores a produção de “[...] práticas discursivas tanto sobre seu trabalho quanto sobre os seus saberes. Lidam como dispositivos pedagógicos na subjetivação docente.” (BORGES; GARCIA, 2019, p. 216).

Souza (2010) aponta outra vertente, entende como movimento histórico na égide da construção burguesa do capitalismo, discorrendo sobre a hegemonia do manual didático, “[...] em termos de concepção e de suas funções no trabalho didático, permanentemente atualizado conforme as demandas exigidas pela divisão e especialização do conhecimento, próprias da sociedade dita moderna, [...]” (SOUZA, 2010, p. 6). A autora pontua:

Não por acaso, neste estágio da sociedade, em que as condições materiais de sua superação estão dadas, o manual didático continua dando ordens a professores e alunos. Sua hegemonia na escola tem uma razão de ser. Tal instrumento constitui, antes de tudo, como toda invenção burguesa, trabalho objetivado com vistas ao lucro. Sendo a sociedade moderna a sociedade da mercadoria, onde todos os valores de uso acabam se tornando valores de troca, é sob essa ótica mercadológica que esse instrumento do trabalho escolar precisa ser pensado. Alves aponta como uma das funções da escola de nossos dias, a de contribuir para a expansão das atividades produtivas, no sentido de que a expansão escolar requer a expansão da indústria de construção, de papel, de móveis, de lápis, canetas, cadernos, borrachas; mais recentemente, de computadores e seus acessórios e, vigorosamente, a expansão da indústria livreira, em cuja produção editorial é expressiva a participação dos livros didáticos. (SOUZA, 2010, p.6).

Souza (2010) elucida a necessidade de alternativas de superação ao manual didático, tal como ele tem sido posto na contemporaneidade. Conforme pontuado acerca da origem do manual didático criado por Comenius, no tempo das manufaturas,

[...] de lá para cá, esse material não sofreu nenhum tipo de mudança substantiva, em termos de concepção e de suas funções no trabalho didático, sendo permanentemente atualizado conforme as demandas exigidas pela divisão e especialização do conhecimento, [...]. (SOUZA, 2010, p. 6).

Nas formas de superações discutidas por Souza (2010) a autora propõe romper com o que está posto, a universalização do conhecimento por meio da “[...] reivindicação dos clássicos em substituição ao manual didático” constituindo “a motivação para que o aluno procure refletir e mudar sua prática social, na perspectiva de uma transformação civilizatória”, a escola como espaço para a “contra-hegemonia ao que precisa ser superado”, inclusive com a inclusão de versões eletrônicas de livros clássicos, e “[...] fazer avançar as pesquisas sobre a natureza histórica do manual didático, para a sua superação.” (SOUZA, 2010, p. 18).

Embora o formato do manual didático não tenha sofrido mudanças, nas assertivas de Souza (2010) o conteúdo dele tem se moldado conforme momento histórico da sociedade. Está contemporaneamente precarizado, e vincula ações de políticas educacionais, ideológicas e mercadológicas, que também motivam a persistência dele como instrumento central no trabalho didático.

Nascimento (2012), Boito, Barbosa e Gobbato (2016) conciliam quanto à euforia do mercado livreiro com o nicho de capital encontrado na educação infantil, “[...] sabemos da pressão por parte dos grupos editoriais para que a Educação Infantil seja incluída no programa, a fim de que Livros Didáticos sejam adquiridos e enviados as instituições públicas brasileiras.” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.3).

Observa-se que a superação do manual didático sugerida por Souza (2010) realmente perpassa pela realidade de que ele se configura, como instrumento de trabalho objetivado com vistas ao lucro da indústria editorial, que se constata a importância mercadológica da inserção do manual didático na educação infantil.

Para Nascimento (2012) a adesão no estado de São Paulo ao sistema apostilado para professores e crianças da educação infantil constata que,

[...] se a década de 1990 foi a da grande conquista da educação infantil como nível da educação, a década seguinte foi a da comercialização dos SPE como proposta pedagógica para creches e pré-escolas. Essa evidência parece significar que as empresas não perderam tempo em elaborar e distribuir seu material. (NASCIMENTO, 2012, p. 71).

Nascimento (2012), Boito, Barbosa e Gobbato (2016) e Borges e Garcia (2019) concordam que nos manuais didáticos ocorre o discurso de centralização curricular, conforme políticas curriculares (nas pesquisas das autoras RCNEI, DCNEI e BNCCEI), entretanto, aproximam a atividade pedagógica da educação infantil ao EF.

Nas três produções é listada a funcionalidade do manual didático: suprir possível formação deficitária e/ou despreparo do professor de educação infantil, instrumentaliza-o para um trabalho padronizado com as crianças. Requião (2016) afirma que a tendência é o professor se apegar ao instrumento de trabalho, aos procedimentos técnicos descritos nos manuais didáticos, restringe sua ação, inclusive em situações não previstas, o que prejudica o atendimento educacional de crianças.

Nas produções descritas Suzumura (2016) não realiza qualquer crítica ao manual didático, sinaliza-o assim, tal como previra Comenius (1657) como um instrumento corriqueiro e essencial para o trabalho docente. Reforça a afirmação de Alves (2001; 2005) de que o manual didático é o elemento central do trabalho didático, na organização da escola moderna e sua funcionalidade tem se perpetuado na contemporaneidade.

As autoras Nascimento (2012) e Boito, Barbosa e Gobbato (2016) validam a crítica de que o manual didático afasta a atividade do professor dos referenciais curriculares para a educação infantil, restringindo a prática pedagógica e a experiência da criança à “[...] atividade escrita, gráfica ou plástica a ser feita na folha do material.” (BOITO; BARBOSA; GOBBATO, 2016, p.10).

As alegações mencionadas anexadas aos teóricos que discutem o manual didático consolidam o entendimento que se desenha com a utilização do manual didático, este como

instrumento do professor da educação infantil, e permite elucidar dados sobre o objeto desta pesquisa.

Ao considerar essa prática pedagógica da educação infantil diferenciada e normatizada, sobretudo por documentos mandatários, propomos no próximo capítulo analisar as políticas públicas de Educação Infantil da REME Campo Grande, com ênfase a partir da Constituição Brasileira (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), na Base Nacional Comum Curricular (2017) e políticas públicas para a Educação Infantil da REME.

Assimilar que ao contextualizarmos todos os elementos que constituem a atual Organização do Trabalho Didático na educação infantil, será possível discorrer com mais clareza sobre a função que o manual didático desempenha na educação infantil da REME Campo Grande.

2 CONJUNTURAS POLÍTICAS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

O primeiro capítulo desta pesquisa, trouxe clareza a elementos históricos e fundamentais do manual didático, alguns contextos sobre a educação infantil no âmbito de produções, que pesquisaram o manual didático para o professor.

Nas produções descritas de modo geral, constatou-se que o manual didático para o professor de educação infantil, está alinhado à proposta “Comeniana”, atua como instrumento para realizar o trabalho docente com um coletivo de alunos. Concomitantemente conteúdos previamente definidos, que independem do professor, opera como um manual instrucional e metódico, cuja pretensão permite a qualquer pessoa com formação mediana colocar-se na condição de professor.

Conforme evidenciado, o manual didático interfere inadequadamente no trabalho didático com crianças, tanto no que tange as especificidades, quanto pelas políticas públicas para a educação infantil, as quais atualmente sinalizam pesquisas e discussões que abordam as características da infância, modos de aprendizagem e desenvolvimento.

Motivo pelo qual, neste segundo capítulo pretende-se analisar as políticas públicas com maior destaque para as atuais normatizações.

Kuhlmann Jr e Leonardi (2017) evidenciam:

[...] a necessidade da compreensão de que os fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações sociais e se produzem no interior dessas relações e não à parte, ou sobrepostos a elas. São processos históricos em que as relações sociais definem grupos e setores sociais considerados como passíveis de serem educados. Se as concepções, as formas, as propostas educacionais são históricas, então a compreensão da sua história não poderia restringir-se aos limites escolares, isolando a educação das suas relações com o econômico, o geográfico, o social e o cultural [...]. (KUHLMANN JR; LEONARDI, 2017, p. 210).

Entende-se assim que, com a finalidade de melhor compreensão dos fenômenos educacionais que acometem a educação infantil da REME Campo Grande, faz-se necessário discutir particularidades da educação infantil brasileira em sua constituição, as quais transcorrem por políticas públicas educacionais e/ou ausências de ambas. Para tanto, no bojo da ciência da história, se faz necessário discorrer sobre fatores históricos que envolvem a educação infantil no Brasil e sua institucionalização.

Ao recorrer às pesquisas que externam sobre a história da educação infantil brasileira, decorrem inúmeros estudos, com recortes históricos dos séculos XIX, XX e XXI. Sobre a história social da infância e do assistencialismo, a infância e a pedagogia moderna, creche, jardim de infância, educação pré-escolar, análises documentais e políticas públicas dentre outras.

Em face desse cenário, inúmeras fontes abarcam a história da educação infantil, afirmação esta, que não é objetivo da pesquisa reincidir fatos, mas evidenciar nas fontes mencionadas, aspectos que remetam a historicidade da educação infantil, culminam nas atuais políticas públicas e na adoção do manual didático pelo PNLD/2019, para a educação infantil no ano de 2017 e sua introdução na REME Campo Grande em 2019.

Ao considerar os processos educacionais como fenômenos históricos constituídos nas relações sociais, conforme constituição histórica observa-se que as políticas públicas abarcam a OTD da educação infantil, portanto, a análise das normatizações também reflete a OTD e infere em singularidades da relação educativa, conforme assertiva de Alves (2005) que coloca historicamente de um lado o professor e de outro a criança; com mediação de recursos didáticos e sua intencionalidade no espaço físico em que ocorre a educação infantil.

2.1 A Educação Infantil brasileira

Em meados do século XVIII, a época de Rousseau (1712-1778) trazia várias infâncias: a da criança pobre desvalida e a criança de classe social privilegiada. Fato que fazia com que a criança pobre fosse relegada a um destino cruel de sobrevivência e trabalho, em que 50% das crianças vinham a óbito até os oito anos de vida. Dado isso, o empenho do filósofo em retratar a importância da infância ao afirmar, “não se vê que a raça humana teria perecido se o homem não começasse sendo criança.” (ROUSSEAU, 1979, p.12).

Em sua obra **Emílio ou Da Educação**, Rousseau (1762) elabora um pensamento avançado para sua época, considera a infância como o lugar ou momento de desenvolvimento natural do ser humano. Onde “A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias [...]” (ROUSSEAU, 1979, P. 60).

Por meio de um conceito natural de desenvolvimento do ser humano, Rousseau (1762) observa que “A humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança.” (ROUSSEAU, 1979, p. 49).

Em relação ao processo educacional, constata-se que a educação de crianças esteve até a contemporaneidade, sob a responsabilidade da família, por modelos culturais singulares e tradicionais dos relacionamentos familiares e sociais, vivenciados pelas crianças conforme a época histórica e condições materiais.

Entretanto, a transição da sociedade feudal para a capitalista, trouxe significativas mudanças nas relações sociais, sobretudo com os processos de industrialização que forjaram novas relações e categorias de trabalho. Na Revolução Industrial ocorre a sistematização de trabalho simples e por sua vez, a força de trabalho de mulheres e de crianças é convertida em força de trabalho da indústria manufatureira. Posteriormente, devido às demandas geradas pelo capital, tal como nas demais sociedades constituídas historicamente, essa mesma criança “[...] passa a ser alguém que precisa de ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura.” (KRAMER, 1996, p.19).

Interessante frisar que a “ascensão” da criança trabalhadora à criança escolarizada não ocorreu intencionalmente como uma benesse (embora tenha livrado a criança do trabalho infantil), mas por movimentos sindicais que alertaram para a exploração do trabalho infantil nas fábricas, das mais diversas atividades trabalhistas que lhe eram infringidas e, pelo movimento do próprio capital, pois o trabalho barato de mulheres e crianças. Sobretudo:

[...] a exploração do trabalho infantil potencializa a mais-valia imediatamente, mas, em doses exageradas, ameaça a reprodução do sistema, elevando a degeneração e a mortalidade entre os trabalhadores precoces. Por isso, avançam as leis fabris que limitam a jornada de trabalho por idade e obrigam o ensino escolar para as crianças nas fábricas. Conforme o autor, nada poderia ser melhor para o modo capitalista de produção do que as leis que, por meio da coação do Estado, regulam formas de exploração com providências mínimas de saúde e higiene aos trabalhadores.

Para Marx (1988b), a legislação fabril e a instituição da escola são tão necessárias ao capital quanto a matéria-prima e a maquinaria. Combina-se trabalho e escola com regras que permitem aumentar a produtividade, preservar a força de trabalho e garantir a exploração no futuro. (CONDE, 2012, p.57 e 58).

Conde (2012) evidencia ao citar Marx (1988b) que ao mesmo tempo em que a exploração do trabalho infantil aumentava exponencialmente o lucro nas fábricas, desequilibrava o sistema capitalista, principalmente pela mortalidade entre as crianças trabalhadoras, tornando-se positiva a regulação do Estado às formas de exploração e obrigatoriedade de frequência às escolas, ao combinar providências mínimas de saúde e higiene aos trabalhadores.

Preserva assim, a força de trabalho e garante a exploração no futuro de um afazer forjado para o trabalho da grande indústria. Essa escola, para o filho da classe trabalhadora passa a prover conhecimentos simples, genéricos e de disciplinamento para o trabalho, moldando-o para as novas formas de ocupações advindas do avanço das forças produtivas.

Segundo Conde (2012),

Na escola, além de estarem temporariamente livres da exploração no trabalho, as crianças aprendem a ter disciplina e são instruídas com conhecimentos simples e genéricos - diferentes da formação propedêutica - e, assim, se potencializam como força de trabalho futura, capazes de operar a maquinaria. Dessa forma, a escola nasce para a classe trabalhadora como meio de regulação da exploração imposta pela relação capitalista de trabalho e também como forma de preparação para as novas formas que o trabalho adquire a partir dos avanços das forças produtivas. (CONDE, 2012, p.59).

Embora Rousseau (1762) tenha expressado uma visão idealista e romantizada de criança, num ideal pedagógico que tornaria o homem pleno em sua totalidade, o que se viu na construção da “[...] escola burguesa, prometida pelo Iluminismo”, foi uma escola dual devido à existência de classes sociais, com “[...] a criação de dois tipos distintos de escola: uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade.” (ALVES, 2001, p. 29).

Na história da educação brasileira no que se refere à educação infantil, em meio a outros propósitos é estimulada pela Revolução Industrial, que requereu a força de trabalho de mulheres, impondo a necessidade de cuidados aos filhos enquanto estivessem exercendo atividade laborativa.

Em Marx e Engels (1979) compreende-se que ao produzirem os meios de existência e as relações entre os indivíduos, os homens buscam satisfazer suas necessidades, para tanto, surgem as diferentes categorias do trabalho entre os indivíduos e entre as nações.

Nos séculos XIX, XX e XXI ocorrem ofertas de diferentes espaços e instituições com distintas finalidades no atendimento infantil (para cuidados e assistência de crianças, educacional e nos moldes Comenianos), que subtraem da família a total responsabilidade pela educação da criança. Tal fenômeno refere-se a processos históricos produzidos por significativas mudanças, sobretudo nas relações sociais na Idade Moderna e Contemporânea, cujo estudo nos conscientiza sobre as mudanças nas relações de cuidados e educação de crianças.

Por questão de sobrevivência, as mulheres comercializam sua força de trabalho, infringindo sua função de mãe, com isso a necessidade de cuidados aos filhos enquanto trabalham. Por ser indispensável a mãe trabalhadora ter de contar com alguém, ter onde deixar seus filhos, nota-se a figura das mães mercenárias, criadoras ou tomadoras de conta, mulheres semelhantemente desvalidas, que vendiam sua força de trabalho para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Na literatura, constata-se que as crianças ficavam expostas a condições de sobrevivência insalubre, tanto em relação ao espaço físico, como na falta de cuidados adequados. Eram submetidas a agressões físicas, verbais, psicológicas e doenças contagiosas. Nessas circunstâncias, várias vinham a óbito.

O opróbrio das crianças pobres, percorriam pelas condições sociais de miséria e pobreza dentro de sua própria casa, motivo pelo qual, por questão de sobrevivência as mulheres e mães, passam a vender sua força de trabalho em um novo movimento histórico e socialmente irreversível, impondo às crianças nova realidade social.

Paschoal e Machado (2009) discorrem:

A preocupação das famílias pobres era sobreviver, [...], sendo assim, os maus tratos e o desprezo pelas crianças tornaram-se aceitos como regra e costume pela sociedade de um modo geral. As mazelas contra a infância se tornaram tão comuns que, por filantropia, algumas pessoas resolveram tomar para si a tarefa de acolher as crianças desvalidas que se encontravam nas ruas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Em virtude dessa realidade, entidades sociais e caritativas propuseram-se ofertar as creches, asilos ou abrigos de crianças, remeter a espaços de cuidados, principalmente em âmbito da puericultura e ensino de regras morais e comportamentais, pois o atendimento às crianças também passou a ser realizado por mulheres da comunidade, que não tinham intenção de realizar atividade instrucional, sua prática envolvia as “[...] atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de comportamento, de internalização de regras morais”, as quais “[...] eram reforçadas nos trabalhos dessas voluntárias.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

As creches passaram a ser a “perfeita” solução tanto para as crianças, quanto para as mulheres trabalhadoras, inclusive para os donos das fábricas (e outras figuras patronais). Ou seja, podemos afirmar que as creches, sobretudo, supriam a necessidade não apenas das mães trabalhadoras, mas da tríade: mãe, criança e patronato.

O caráter assistencialista das creches constituído por instituições filantrópicas ocorre, sobretudo, pelas condições sociais da época: a necessidade da mãe trabalhadora ter com quem deixar seus filhos; pela abolição da escravatura, que acentuou condições de miséria e cenário de quadros de desnutrição de crianças, desencadeou ao alto índice de mortalidade infantil e, a condição da mãe solteira, cujo filho ilegítimo muitas vezes era disposto na roda dos expostos¹⁹. Fatos que exigiram medidas sociais de proteção à infância.

Conforme descrevem as autoras Paschoal e Machado (2009):

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 83).

Solidificado que na educação infantil também ocorre a escola dual, uma para os filhos dos dirigentes da sociedade e outra para os filhos da classe trabalhadora. Filipim, Rossi e Rodrigues (2017) mencionam o jardim de infância como mais uma possibilidade de cuidados às crianças, além das cuidadoras e creches ao afirmarem que no “[...] caso brasileiro, o jardim de infância foi mencionado em lei do Município da Corte, em 1879 [...]. Conforme o decreto, este estabelecimento atenderia crianças dos três aos sete anos de idade.” (FILIPIM; ROSSI; RODRIGUES, 2017, p. 608).

Nas concepções ligadas aos jardins de infância se observa originalmente regras que excluía as crianças de 0 (zero) a 03 (três) anos de idade e o gênero feminino. Sobre o jardim de infância dos ricos, Kuhlmann Jr. ratifica:

A Exposição Pedagógica de 1883²⁰ caracterizou-se, na questão da educação pré-escolar, pela legitimação dos interesses privados. Embora houvesse referências à implantação de jardins de infância para atender a pobreza, elas não encontravam o menor eco em iniciativas concretas. A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras

¹⁹ . Segundo Kramer (1987), “a ‘Roda’ foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados”. (KRAMER, 1987, p. 51 e 52).

²⁰ . “No ano de 1883 houve tentativa de se realizar um Congresso da Instrução, que não se realizou, mas resultou na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro e na publicação dos textos que haviam sido elaborados para apresentação no congresso. [...] O inspetor geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, [...] atribuiu a Menezes Vieira o diploma de primeira classe pelos trabalhos relativos ao seu jardim de infância -, publicou um relatório sobre a viagem que havia realizado para obter informações sobre o ensino pré-escolar em diversos países da Europa [...], no qual o *Kindergarten*, por suas características, era apresentado como uma instituição procurada pelas famílias das elites.” (KUHLMANN JR., 2011, p. 81 – grifo do autor).

era com o desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JR., 2011, p. 81 – grifo do autor).

Conforme evidenciado, os jardins de infância para as elites não tinham intentos apenas pedagógicos, mas também capitalistas e/ou comerciais, daí o forte empenho em diferenciá-los dos asilos e das creches. Kuhlmann Jr (2011) cita que é a origem social e não a institucional que inspirava os diversos objetivos educacionais:

[...] as exposições sempre incluíram as creches e salas de asilo nos grupos dedicados à educação. O que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos. A creche, para os bebês, embora vista apenas para atender as classes populares, seria o primeiro degrau da educação. (KUHLMANN JR., 2011, p. 74).

Kuhlmann Jr. (2011) atenta que a “[...] década de 1870 marca-se pela entrada triunfal da influência médico-higienista nas questões educacionais” (KUHLMANN JR., 2011, p. 89) e complementa:

[...] Na educação, essa influência foi fundamental, presente em inúmeros aspectos. São vários os médicos que de algum modo redirecionaram suas atividades profissionais e ou políticas à educação, como donos de escolas, membros de órgãos governamentais, pesquisadores, membros de associações dedicadas à educação popular, etc. Os higienistas discutiam os projetos para construção de escolas, a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar e apresentavam sugestões para todos os ramos de ensino, em especial com relação à educação primária e infantil. (KUHLMANN JR., 2011, p. 90).

A respeito dos profissionais envolvidos nas instituições infantis, La Banca (2014) relata:

Os profissionais envolvidos nas instituições infantis foram muitos: desde médicos, enfermeiros, juristas, religiosos, professoras, mães, filantropos, assistentes sociais, entre outros. A diferenciação entre o trabalho realizado nas creches e nos jardins também influenciou a questão profissional. (LA BANCA, 2014, p. 56).

Segundo La Banca (2014) a institucionalização da educação infantil, envolve diversos profissionais e a dualidade entre as creches e os jardins de infância, influência na atuação e formação dos profissionais. A educação infantil dualista tem destaque por um grande período de tempo no Brasil, conforme narrado por Paschoal e Machado (2009) “Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, às propostas das

privadas de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Em 20 de novembro de 1959, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças da UNICEF ampara as crianças nos direitos:

- à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade;
- à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social;
- a um nome e a uma nacionalidade;
- à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe;
- à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente;
- ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade;
- à educação gratuita e ao lazer infantil;
- a ser socorrido em primeiro lugar em caso de catástrofes;
- a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho;
- a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos. (UNICEF, 1959).

Embora a criança passe a ser reconhecida como um sujeito com direitos, a origem social ainda fazia com que se sobressaíssem objetivos educacionais diversos. Entretanto, apesar de a dualidade da creche versus jardim de infância ter sido realidade por décadas, conforme referenciado por vários autores, somente em 1961 na forma da lei 4024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, é que a educação infantil começa a ganhar respaldo como educação pré-primária, com isso garantir às crianças o direito a frequentarem uma instituição de educação. A saber:

Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961).

Apesar de que se tenha a ideia de que tal legislação traga indícios para a OTD da educação infantil em preparação para a educação pré-primária, percebe-se no artigo 24 a intencionalidade de atendimento às necessidades da tríade, composta pelas crianças, mães trabalhadoras e empresas. Tais artigos foram revogados pela Lei nº 5.692, de 11/8/1971.

Em Paschoal e Brandão (2016) lemos:

Em meados dos anos oitenta, a revisão do significado do papel das creches e pré-escolas possibilitou a substituição da função compensatória, defendida pelo discurso oficial, pela função educativa, graças aos movimentos dos diferentes setores da sociedade, tais como, organizações não-

governamentais, pesquisadores da área da infância, comunidade acadêmica e população civil, que passaram a reconhecer a importância dessas instituições como espaços de socialização infantil e complementares à educação familiar. Do ponto de vista histórico, foi preciso quase um século para que a criança tivesse garantido seu direito à educação na legislação, pois, somente com a Carta Constitucional de 1988, esse direito foi, efetivamente, reconhecido. (PASCHOAL; BRANDÃO, 2016, p. 198).

Por meio dessas análises, observa-se que a educação infantil brasileira se constituiu historicamente de forma dual entre creche e educação pré-escolar, com pouca expressividade nas leis educacionais vigentes até a década de 1980, período também de carência em políticas públicas que concretizassem os direitos das crianças.

2.2 Educação Infantil: primeira etapa da educação básica

As décadas de 1980 e 1990 compõem grandes discussões acerca dos direitos de todas as crianças pequenas, entre eles: proteção, cuidado e educação, independente da sua condição social.

Tais discussões se firmam na Constituição de 1988, se reafirmam por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente²¹ e do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara Federal em 1993 e promulgado como lei em 1996, cuja proposta conceitua a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

As discussões e pesquisas que envolvem a etapa educacional da infância se destacam em congressos que integram diversos aspectos da educação infantil. Parte dessas discussões são contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996.

A LDBEN/1996 regulamenta a educação escolar e o ensino nas instituições de educação do país. Em seu primeiro artigo lemos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

²¹ . Instituído pela Lei Federal nº 8069 e promulgada em 13 de julho de 1990.

A LDBEN/1996 instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, “Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.” (BRASIL, 1996).

Conforme descrito no artigo 22 da LDBEN/1996, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, p. 14).

A autora Zélia Leonel (2020) evidencia:

Essa inclusão da educação infantil no sistema estabelece um marco na história da educação brasileira, pois até então sua existência era devida à programas criados para combater a pobreza e atuava de forma compensatória e assistencialista, agora ela passa a fazer parte do processo educativo. Educar, não só cuidar, é o grande desafio a ser enfrentado pelos professores da educação infantil. (LEONEL, 2020, p.1).

O início da educação básica a partir da educação infantil, a postula em outro patamar, a insere no processo educativo, no sistema educativo, nas normativas educativas e nas discussões educativas, com possibilidades de busca e construção de propostas curriculares de qualidade e pontuais para a educação de crianças.

Como direito assegurado constitucionalmente, ao referendar a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica na LDBEN/1996, fica consolidada que: destina-se a crianças de zero a seis anos de idade, concedida em complementação a educação recebida pela criança na família, em instituições integrantes ao sistema de ensino, como creche e pré-escola. Que essas instituições de ensino, devem contemplar propostas pedagógicas fundamentadas em diretrizes curriculares, que beneficiem a criança como uma cidadã em processo de desenvolvimento e sujeito desse ato. As ações de educação devem cumprir duas funções fundamentais: cuidar e educar, funções complementares e indissociáveis.

Além do desenvolvimento da criança, o currículo deve levar em conta a diversidade social e cultural das crianças com necessidades especiais, sempre que possível, devem ser atendidas em instituições escolares regulares; os profissionais de educação devem ser formados em instituições de ensino superior e ter acesso à formação continuada.

A garantia de acesso à educação como dever do Estado e da família, está prevista tanto na Constituição quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)/1990. Por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a educação básica passa a ser obrigatória dos quatro aos dezessete anos, oferecida gratuitamente pelo Estado a partir de 2016.

Em atendimento a nova condição de Educação Básica, o currículo na educação infantil estabelece ações pedagógicas de práticas sociais e culturais, criativas e interativas, através das experiências e com a finalidade de promover o desenvolvimento integral das crianças.

2.3 Educação Infantil: políticas públicas e organização curricular pós LDBEN/1996

Um dos pilares, a reformulação curricular da educação básica (priorizar a educação fundamental e média), a partir da LDBEN/1996 o governo federal inicia processos de elaboração de materiais para orientar os professores, em conteúdos e práticas em sala de aula, denominados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), que passam a atuar como referenciais da proposta curricular do EF e EM tanto da rede pública como da rede privada de ensino.

Para a educação infantil, é articulado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998). Nos elementos introdutórios do primeiro volume são destacadas as finalidades do RCNEI/1998:

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.7).

O RCNEI não foi fruto de discussões com educadores ou pesquisadores brasileiros, criado como documento de governo, foi articulado conforme política educacional mundial em voga²². Não foi constituído como normativo, tão pouco obrigatório, com caráter instrumental e didático, um guia segundo elementos introdutórios do documento que pretende fomentar discussão entre os docentes da educação infantil,

[...] contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 1998, p.9).

²² . O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, foi elaborado no ano de 1996, em que especialistas em educação de diferentes países traçaram orientações sobre a educação mundial estabelecendo quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O documento desconsiderou quaisquer discussões prévias com profissionais da educação infantil brasileira. Entretanto, propôs que por meio dele, que os docentes realizassem trocas e discussões na construção de propostas educativas.

O RCNEI/1998 “[...] relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo.” (BRASIL, 1998, p. 43).

Define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo que “[...] são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e, Matemática.” (BRASIL, 1996, p.43). Organizados em conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Com orientações didáticas para diversos blocos: organização do tempo, do espaço e dos materiais. Bem como, observação, registro e avaliação.

Arce (2013) chama a atenção para a educação infantil versada no espontaneísmo trazida pelo RCNEI/1996, no aprender a aprender, de modo que o “conhecimento é construído a partir da interação que as crianças estabelecem com outras crianças e com o meio de forma ativa. Toma-se no documento a visão construtivista do conhecimento.” (ARCE, 2013, p. 22)

Segundo Arce (2013), o documento pressupõe que:

A criança é protagonista na construção do conhecimento. É na relação estabelecida com o meio e com as outras crianças que elas constroem o conhecimento. Não há espaço para a transmissão de conhecimentos, pois, parte-se do princípio que não existe verdade, mas sim, verdades, vários significados sendo atribuídos a um mesmo fato e várias interpretações a serem apresentadas. [...] Assim, cada criança pode ressignificar o mundo e o conhecimento, (re)apresentando-o de um jeito próprio, produzindo novas culturas e formas de pensar e ver o mundo. (ARCE, 2013, p. 24).

Fatores que segundo Arce (2013) afastam a criança do conhecimento elaborado, constituído cientificamente no qual o “[...] trabalho pedagógico é sempre um ato intencional, que envolve a transmissão de conhecimentos.” (ARCE, 2013, p. 31).

Em 16 de maio de 2005, a Lei 11.114 altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, torna obrigatório o início do EF aos seis anos de idade. Logo, a educação infantil passa a contemplar as crianças de zero a cinco anos de idade.

Em atendimento à Política Nacional de educação infantil de 2006, o MEC lança em dois volumes o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006). O documento,

[...] contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006, p. 3).

Foi redigido após ampla discussão sobre a organização e o funcionamento do sistema de ensino para a educação infantil. Assinalou conquistas no contexto da legislação em voga. Assim, como descrito no título, o documento pauta pela qualidade na oferta de educação infantil, independente de classe social, ao referenciar indicadores de qualidade,

[...] de modo a estabelecer não um padrão mínimo, nem um padrão máximo, mas os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº: 20/2009 integra em sua introdução a histórica dualidade inicial da educação infantil, de cuidar e educar; medidas que se seguiram na consolidação do direito a todas as crianças por educação. O parecer afirma:

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, p.1 e 2).

Ao referendar as transformações nas concepções sobre a educação de crianças, em meados de 2009, propõe-se grupo de trabalho para a construção de uma nova diretriz curricular nacional para a educação infantil. De modo que a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

As experiências e conhecimentos propostos por meio das diretrizes curriculares definem finalidades do espaço educacional da educação infantil:

Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (MEC, 2009b). (DCNEI, p. 85, 2010).

As práticas educacionais com a criança devem contemplar aspectos culturais e sociais que a circundam, em projetos políticos pedagógicos organizados em torno do conhecimento e em meio às relações sociais, englobar as experiências vivenciadas pelas crianças, em que o currículo se constitua como instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. Fica definido no artigo 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

As DCNEI, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, artigo 7º, exige que a proposta pedagógica das instituições de educação infantil, cumpra plenamente função sociopolítica e pedagógica, “[...] IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância [...].” (BRASIL, 2009).

O documento inova quanto a conceitos de currículo, até então visto como plano articulado por áreas ou disciplinas, com conteúdos preparatórios para a etapa seguinte ao propor um currículo focado nas experiências e saberes. A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 4º, articula :

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que 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. (BRASIL, 2009).

Um ponto importante a ser observado nas DCNEI/2009 é a denominação de criança como sujeito histórico e de direitos, bem como a centralidade da criança no processo educativo e no centro do planejamento curricular, o qual deve contemplar suas experiências, saberes e singularidades no processo de aprendizagem e desenvolvimento, no que tange os aspectos culturais, científicos, ambientais, tecnológicos e etc.

Costa (2017) pondera que colocar a criança no centro do planejamento pedagógico, “É pensar na criança real, concreta que temos ao nosso lado todos os dias. Isso não significa abandonar um planejamento, mas tê-lo preocupado com o máximo desenvolvimento cultural e psíquico das crianças.” Pois, na “[...] perspectiva da teoria histórico-cultural, todo o ser humano é capaz de aprender e se desenvolver desde que lhes sejam dadas as condições para

que isso aconteça.” Embora “[...] se percebemos a criança como capaz de aprender e detentora de possibilidades, o trabalho [...] se constituirá como uma prática desafiadora e instigante que requer o enriquecimento constante do fazer pedagógico para dar conta da criança em constante evolução.” (COSTA, 2017, p. 249).

Observam-se nas DCNEI/2009, as interações e a brincadeira como eixos norteadores das práticas pedagógicas, que visam garantir experiências de aprendizagem, conforme o Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso.

O período de vida atendido pela Educação Infantil caracteriza-se por marcantes aquisições [...] Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes.

[...] Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz. (BRASIL, 2009).

A lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, organiza a educação infantil no Art. 31 de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (BRASIL, 2013).

Outro marco na educação infantil na década de 2010, ocorre com o “I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais”, realizado em Belo Horizonte/MG em novembro de 2010, momento em que se inicia discussão e construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.3.1 A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil

A BNCC foi apresentada em três versões: a primeira em 2015, disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Após pareceres críticos de especialistas, foi criada a segunda versão.

Esta disponibilizada em maio de 2016, submetida à discussão em seminários da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em todo o Brasil²³, entre junho e agosto de 2016.

Segundo consta na BNCC/2017, o documento “[...] pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade.” (BNCC, 2017, p. 5).

Foi reescrita no formato de competências, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades.

A despeito do que aparece “floreado” sobre as audiências públicas, Oliveira (2019) evidencia que:

Nesse panorama de discussão da pesquisa referente à terceira versão, utilizaram-se cartas e ofícios enviados ao MEC por grupos sociais organizados, tais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB; Fóruns de Educação Infantil de Santa Catarina - vinculados ao Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil; o GT Educação Infantil da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI); o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG). Encerradas as audiências públicas em todas as regiões do Brasil, a BNCC seguiu para a sua homologação. Todavia, em meio ao processo de audiências públicas, muitas entidades e grupos se posicionaram criticamente alegando suas exclusões na formulação da terceira versão da Base e, também, em tom de denúncia, apontaram privilégios para determinadas “falas” de alguns segmentos participantes da sociedade. (OLIVEIRA, 2019, p. 151).

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) percebe o retrocesso na escrita da terceira versão, quanto à participação ampla e coletiva nos centros do debate, e manifestou-se por meio de ofícios “[...] confiança no fato de que o conselho daria mais atenção ao processo participativo nessa terceira versão [...]” (OLIVEIRA, 2019, p.152).

Entretanto, não ocorreu como o esperado e conforme evidenciado por Oliveira (2019):

²³. Ressalte-se que a elaboração do documento ocorre inicialmente em amplas discussões, as quais são desconsideradas na versão homologada em 2017. Tendo sido palco de infindáveis debates no ano de 2018, época de consolidação da BNCC nos Estados.

O contexto da educação infantil, expressado fortemente pelo MIEIB em suas manifestações públicas e por meio de ofícios [...], demonstra que a terceira versão da BNCC não foi construída sob alicerce de debates, consensos e dissensos articulados por profissionais da educação infantil, pesquisadoras (es), movimentos sociais, fóruns, grupos de pesquisa e sociedade civil. Ao contrário, foi prescrita pelas instituições governamentais e especialistas em um discurso de representação educacional único e oficial [...]. (OLIVEIRA, 2019, p. 152).

A crítica ocorre amplamente ao perceber-se que a BNCC, estava privilegiando discursos de algumas agências educacionais e especialistas, os quais postularam designações como elaboradores da BNCC. Conforme exposto por Aguiar (2018) “destaca-se o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação, exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso.” (AGUIAR, 2018, p. 51).

Com isso, a terceira versão da BNCC foi articulada mais pontualmente pelas instituições governamentais, por ‘seletos’ especialistas, pelo terceiro setor e por grupo ligados ao grande capital, e favorece a influência do setor privado ao nortear a educação.

Destaca-se nesse ponto, que a educação infantil teve apenas quatro especialistas²⁴ envolvidos diretamente na elaboração da escrita, da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCCEI).

Macedo (2019) aponta que antes da tramitação da BNCC, grupos ligados ao grande capital internacional, liberais e neoliberais já postulavam influência no documento

Antes mesmo da tramitação da BNCC, os movimentos em favor de uma base curricular que definisse expectativas de aprendizagem a serem testadas tiveram protagonismo de entidades filantrópicas e *think thanks*, ligados ao grande capital internacional. As relações de tais entidades com o poder público – via UNDIME, CONSED e o próprio MEC – foram intensas. (MACEDO, 2019, p. 11 – grifo no original).

Conde (2020) e Pasqualini (2020) harmonizam com Macedo (2019), apontam o fato de os conteúdos estarem listados em códigos alfanuméricos no documento, a fim de facilitar a elaboração de materiais didáticos a serem comercializados. Mesmo com algumas mudanças

²⁴ . Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (CV livre docente pela USP, pesquisadora do Instituto Vera Cruz, assessora na elaboração das DCNEI e da BNCCEI) ; Paulo Sérgio Fochi (Professor UNISINOS, coordenador do OBECI, assessor na elaboração da BNCCEI) ; Sílvia Helena Vieira Cruz (Professora titular da FAGED – UFC, Fórum de Educação Infantil do Ceará- FEIC, assessora na elaboração da BNCCEI) ; Maria Carmen Silveira Barbosa (Professora titular UFRGS, assessora na elaboração da BNCCEI). – Dados coletados na Conferência On-Line: A BNCC e os direitos das crianças – *Webinar* comemorativo dos 31 anos da unidade de educação infantil Ipê Amarelo – Em 8 de junho de 2020.

que se constituíram no documento até sua homologação, os códigos alfanuméricos foram mantidos, porque esses materiais já estavam sendo elaborados e comercializados.

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação emite o Parecer CNE/CP nº 15/17 que define a BNCC como um documento que dá bases para as novas organizações curriculares em todo o Brasil, descreve os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas etapas da Educação Básica. Homologada em 22 de dezembro de 2017, ela foi definida como

[...] 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). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC passa a ser documento mandatário e obrigatório, para a construção dos arranjos curriculares de todas as escolas públicas e privadas do país, nos quais, a adequação estava prevista para final de 2019 e no máximo, até início de 2020.

Após a homologação do documento, extensos debates ganharam fervor no cenário educacional, sobretudo, pelo fato de a terceira versão ter desconsiderado em grande parte, as discussões encenadas nas duas primeiras versões. Silva e Xavier (2019) descrevem sobre as disputas que se seguiram e algumas argumentações, que as fundamentavam principalmente na intencionalidade de desvelar:

[...] quem são os especialistas ocultos que escreveram a BNCC, ou o porquê da parceria estabelecida entre o MEC e fundações privadas em detrimento das contribuições organizadas por pesquisadores e os conhecimentos produzidos nas discussões sobre currículo? (SILVA; XAVIER, 2019, p. 15).

A finalidade dessas indagações ocorreu em uma “[...] tentativa de alocá-las em debates necessários destinados às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que se encontram em processo de implementação da BNCC, por meio da organização de seus documentos curriculares locais.” (SILVA; XAVIER, 2019, p. 15).

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCCEI) tem como referência principal as DCNEI/2010. Segundo Barbosa, Cruz, Fochi e Oliveira (2016) consultores do MEC no processo da BNCC:

É destacado o papel desempenhado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), não apenas pelo seu caráter normativo, mas especialmente por evidenciar um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas, e por apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os campos de

experiência propostos, [...]. (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p.1).

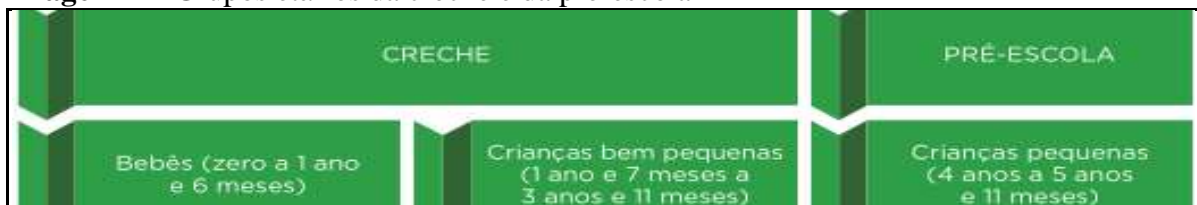
Sobre a Educação Infantil na BNCC/2017, o documento aborda sua historicidade de maneira breve e sintetiza o que a precedeu na década de 1980, ao afirmar que:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. (BRASIL, 2017, p. 33).

A estrutura da BNCC compreende competências gerais nas três etapas da educação básica, articula a educação infantil por direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências, com objetivos de desenvolvimento e aprendizagem específicos para cada etapa.

A BNCCEI reintroduz o discurso sobre a prática indissociável do educar e cuidar, organiza o currículo da educação infantil por faixa etária de três grupos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Subdividindo-se em creche e pré-escola, conforme imagem do documento abaixo reproduzida.

Imagem 1 – Grupos etários da creche e da pré-escola



Fonte: BNCC, 2017, p. 42

Baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), a BNCC reafirma as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças mantendo como eixos estruturantes as brincadeiras e as interações, estabelece que nas ações educacionais devam ser assegurados para as crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Determina que a organização curricular deva ser articulada com a experiência da criança como ponto central da atividade pedagógica, estruturada em campos de experiências, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ao afirmar que “[...] Os campos de experiências **constituem um arranjo curricular** que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p. 38 - grifos nossos).

O documento organiza o currículo da educação infantil em cinco de campos de experiências²⁵, divididos em três colunas que remetem à faixa etária, detalha cada campo de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nos diferentes grupos etários. Segue imagem conforme organização do documento:

Imagem 2 – Organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por campos de experiência e faixa etária

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
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)
(EI01EO01)	(EI02EO01)	(EI03EO01)

Fonte: BRASIL, 2017, p. 43

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil, conforme indicado na página 26 da BNCC e na imagem acima, são organizados por códigos alfanuméricos que iniciam por EI (Educação Infantil), após o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária: 01 (um) para bebês, 02 (dois) para crianças bem pequenas e 03 (três) para crianças pequenas. O segundo par de letras indica o campo de experiências:

EO = O eu, o outro e o nós
 CG = Corpo, gestos e movimentos
 TS = Traços, sons, cores e formas
 EF = Escuta, fala, pensamento e imaginação
 ET = Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
 (BRASIL, 2017, p. 26).

E o “[...] último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária.” (BRASIL, 2017, p. 26).

Conforme exemplo na BNCC: “Segundo esse critério, o código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências “Traços, sons, cores e formas” para as crianças bem pequenas (de 01 ano e 07 meses a 03 anos e 11 meses de idade).” (BRASIL, 2017, p. 26).

Referenciada pelas DCNEI, a BNCC reescreve quatro fundamentos da educação infantil:

- A relação entre cuidar e educar:

²⁵ Os campos de experiências estão descritos na BNCC/2017 e no documento Educação Infantil – Referencial Curricular REME e, norteiam o currículo da educação infantil da REME Campo Grande definindo os saberes e conhecimentos e, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...]. (BRASIL, 2017, p. 34).

- As interações e a brincadeira:

Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, *os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira*, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35 – grifos nossos).

- A experiência da criança como ponto central da atividade pedagógica:

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2017, p. 37).

- A avaliação:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (BRASIL, 2017, p. 17).

A avaliação deve compor registros como “[...] relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil [...]” (BRASIL, 2017, p. 51).

O documento também prevê como deve ocorrer a transição da educação infantil para o EF com visitas, trocas de materiais entre os professores e conversas para que haja equilíbrio entre as “[...] mudanças introduzidas, garantir integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitar suas singularidades e as diferentes relações que elas

estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.” (BRASIL, 2017, p. 51).

A transição deve prever “continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitar a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico.” (BRASIL, 2017, p. 51). Para tanto, produzir relatórios e/ou portfólios que “evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil”, que contribuam com a “compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2017, p. 51).

Com a finalidade de que a transição ocorra satisfatoriamente, mesmo que não seja condição ou pré-requisito para o acesso ao EF, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências e

Essa síntese deve ser compreendida como **elemento balizador e indicativo** de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2017, p. 51- grifo do autor).

Posto que já pontou-se a universalidade das políticas educacionais em âmbito nacional e, esta pesquisa fundamenta-se na singularidade da educação infantil da REME Campo Grande, passamos a discorrer sobre sua política e a OTD.

2.4 Política Educacional e Organização do Trabalho Didático na Educação Infantil da REME Campo Grande

Embora na LDBEN/1996 a educação infantil fique no encargo dos municípios, as normativas que sustentam sua institucionalização, ocorrem por meio de documentos mandatários elaborados pelo MEC. Desses documentos, emanam a política educacional da REME Campo Grande para a educação infantil.

Segundo Lima e Silva (2013),

As primeiras iniciativas de políticas públicas para a Educação Infantil no Mato Grosso do Sul não estiveram à margem do que se passava na totalidade do Brasil, dando-se na década de 1970, quando ainda não existia a divisão físico-política daquele Estado, portanto, ainda Estado do Mato Grosso. Por meio de um Decreto Estadual, a Secretaria Estadual de Educação implementou um projeto de atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, cujo título era Projeto Casa Escola Infantil do Bom Senso. (LIMA; SILVA, 2013, p. 617).

Em Lima e Silva (2013) verificamos que as políticas para a educação infantil se deram localmente pelo Projeto Casa Escola Infantil do Bom Senso, na década de 1970 em que apenas cinco cidades foram contempladas (Cuiabá, Campo Grande, Aquidauana, Dourados e Corumbá). Tal fato, se deu pela escassez de recursos para atendimento da linha pedagógica específica para o trabalho. A orientação pedagógica escolhida para o projeto, foi o da educadora Maria Montessori²⁶.

O projeto foi extinto com a divisão do Estado em 1978. Em 1979 a educação infantil fica à mercê de políticas compensatórias, ao encargo da Assistência Social. Primeiramente por intermédio do Fundo de Assistência do Mato Grosso do Sul (FASUL), com posterior mudança de nomenclatura para Fundo de Promoção Social de Mato Grosso do Sul (PROMOSUL), “cujo atendimento se estendia a quinze creches na Capital do Estado [...]” (LIMA; SILVA, 2013, p. 618 e 619).

As décadas de 1980 e 1990 ficam marcadas pela vinculação da educação infantil do estado de MS à Secretaria de Estado de Assistência Social, cujo atendimento era realizado em creches para crianças de até cinco e seis anos de idade. Atendidas na pré-escola nas instituições escolares. Fernandes (2012) pontua:

O espaço físico para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, eram as creches vinculadas à Secretaria de Estado de Assistência Social que, materialmente, eram mantidas por meio de convênios, com os quais se extraíam os recursos provindos dos programas da Legião Brasileira de Assistência (LBA) – órgão do governo federal que concentrou até 1995, quando foi extinta, o planejamento e os recursos da assistência social no país – (SILVA, 1997). As crianças de 6 anos de idade eram atendidas nas escolas do antigo ensino de primeiro e segundo graus até 1996, atualmente ensino fundamental e médio. (FERNANDES, 2012, p. 5).

Seguindo tendência nacional, na década de 1990,

²⁶. Esta era uma perspectiva inovadora para a época, pois centrado nos pressupostos da Escola Nova, como observa Lima (2007) o método ativo de Montessori tinha e tem por objetivo a educação da vontade e da atenção da criança, com o qual esta tem liberdade de escolher o material a ser utilizado e desenvolver-se naturalmente. Os professores são considerados apenas “auxiliares da aprendizagem”, a educação para Montessori, portanto, é autoeducação, ou seja, um processo espontâneo de desenvolvimento do homem em latência na criança.

Desta maneira, o necessário é arranjar um ambiente e materiais apropriados para o seu desenvolvimento seguindo os seguintes princípios básicos de orientação mais biológica do que de construção social: a) Liberdade: manifestação espontânea da criança por meio da atividade; b) Atividade – ação física e reflexiva da criança exploradas nos estímulos do ambiente e materiais apropriados totalizando o processo ativo do desenvolvimento; c) Vitalidade: A vida é o bem maior ou bem supremo do ser em desenvolvimento, a criança, que deve ser exercitada e estimulada em sua plenitude; d) individualidade: respeito às diferenças individuais, considerando o desenvolvimento da personalidade e o caráter individual de cada criança.

[...] A série destes materiais tentava dar conta da sequência dos princípios montessorianos em cinco grupos de materiais didáticos: a) exercícios para a vida cotidiana, b) material sensorial, c) material de linguagem, d) material de matemática e e) material de ciências. (LIMA; SILVA, 2013, p. 617 e 618)

[...] as políticas estaduais começaram a ser repensadas, materializando-se em diretrizes mais próximas das políticas nacionais. Uma das primeiras mudanças foi o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação por meio de autorização do funcionamento das creches da PROMOSUL a partir de 1993. (LIMA; SILVA, 2013, p. 619).

Em 1997, Campo Grande por meio da Lei nº. 3.404/1997 cria seu Sistema Municipal de Ensino. O art. 2º define seu objetivo de

[...] promover melhor qualidade educacional, orientar, coordenar e controlar a execução das atividades relacionadas ao ensino no Município, em conformidade com as diretrizes da legislação vigente e políticas de ação de Governo, embasando o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania. (CAMPO GRANDE, 1997).

Conforme descrito no documento Educação Infantil – Referencial Curricular REME (2020),

Em Campo Grande, o atendimento da criança na educação infantil, até o ano de 2007, estava a cargo do município e do Estado, entretanto, a partir do Decreto nº 10.000 de 27 de junho de 2007, essa responsabilidade passou a ser apenas da gestão municipal, de maneira compartilhada entre as Secretarias de Assistência Social e de Educação. Já em 2014, o cuidado e a educação das crianças se tornaram responsabilidade integral da Semed. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 32).

Embora a educação infantil passe a ter status de educação básica com a LDBEN/1996 e em Campo Grande desde 2007, a SEMED assumiu sua gestão pedagógica, somente após o ano de 2014, ela é transferida da Secretaria de Assistência Social (SAS) efetivamente para a Secretaria Municipal de Educação. O ato ocorre por meio do decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014, que dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil (CEINF) e obrigações do órgão de gestão - Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.

No discurso do então prefeito de Campo Grande Alcides Bernal ao jornal Midiamax: “Passa a ser da educação e não mais da assistência social. É um respeito ao antigo anseio que vai atender à legislação vigente, há mais de dezoito anos estava desobedecendo a uma lei que vige no nosso País.” (MIDIAMAX, 2014, n.p.).

No ano de 2016, o Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da Deliberação CME/CG/MS n, 1903, de 6 de abril de 2016, dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da educação infantil do sistema municipal de ensino de Campo Grande, dá outras providências. A deliberação especifica a estrutura da instituição de ensino quanto aos espaços, funcionamento da instituição, organização curricular e proposta pedagógica.

O documento é alinhado à legislação nacional quanto à definição e finalidades da educação infantil, organiza a matrícula das crianças em creches para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Enfatiza no capítulo 3º, parágrafo 3º, que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula da criança na primeira etapa da educação básica, a partir de 04 (quatro) anos de idade completos até 31 de março.” (CAMPO GRANDE, 2016).

Em outubro de 2017, a SEMED publica o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar.”

O documento tem por objetivo “[...] socializar princípios, pressupostos e conhecimentos que a equipe da Educação Infantil desenvolve, na área do currículo para essa etapa educacional, orientar as unidades educativas da Reme na construção das Propostas Pedagógicas.” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 6).

Na “Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme) educar cuidando, significa organizar o currículo e o percurso educativo para as crianças de zero a seis anos, orientado pelas brincadeiras e interações sociais.” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 35).

Para tanto, a organização curricular é alterada e passa a ser composta, diferentemente da BNCC, por seis campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação.

O documento foi organizado conforme políticas educacionais nacionais que estavam em voga no momento de pesquisa e elaboração, constituído com base na segunda versão da BNCC e afirma que suas intencionalidades “[...] definem a organização da Política de Educação para a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (Reme), uma forma de atender às determinações legais e de dar respostas à atual conjuntura social, política, econômica e social [...]” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 6).

Em 8 de janeiro de 2019 com o Decreto nº 13.755, houve a alteração da denominação dos Centros de Educação Infantil (CEINF) da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, para Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs).

Com a homologação da BNCC em dezembro de 2017, a qual assume o caráter mandatário quanto às questões curriculares nacionais, e a homologação da BNCC nos estados e municípios em 2018, a SEMED articula no ano de 2019, novo documento para orientações

curriculares para a educação infantil, em consonância com a BNCC/2017. Incorpora grande parte da estrutura organizacional e esmiúça os conceitos abordados na BNCC/2017. O documento foi denominado como “Educação Infantil – Referencial Curricular REME” e passa a vigorar no ano de 2020 em versão preliminar, mesmo em processo de revisão.

O documento “Educação Infantil – Referencial Curricular REME” contém elementos do documento anterior (Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar/2017), nos quais já constava definida a organização do currículo da educação infantil em seis campos de experiências e por faixa etária, divididos nas etapas da creche e da pré-escola, conforme especificado na introdução desta pesquisa²⁷.

Além dos documentos citados, a educação infantil da REME Campo Grande também está inserida na meta 1 do Plano Municipal de Educação (PME)/2015-2025. O PME aponta conquistas e as fragilidades da educação infantil na cidade de Campo Grande, sobretudo na oferta de vaga para as crianças da creche, ao mesmo tempo em que conclama a um acesso de qualidade. Conforme descrito no PME:

[...] incluí-las do ponto de vista a garantir apenas o acesso não adianta. Os direitos das crianças incluem a qualificação desse ambiente educacional, seja do ponto de vista do próprio espaço, da oferta de professores qualificados, alimentação, saúde, lazer, transporte e outras dimensões, sempre em diálogo com o desenvolvimento integral desses indivíduos. Essas questões vão para além da meta 1 do PNE 2014-2024 e perpassam toda discussão sobre o plano e sobre a proposta de educação almejada pelo país. (CAMPO GRANDE, 2015, p.17).

O PME descreve 39 (trinta e nove) estratégias para atingir a meta 1, que consiste

[...] universalizar até 2016 a educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 (quatro) a 05 (cinco) anos de idade, com isso ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 03 (três) anos de idade até o ano de 2024. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 21).

Na descrição das políticas públicas, a educação infantil tem muitas especificações que a tornam única. Para melhor organização do entendimento da OTD da educação infantil da REME Campo Grande, descrevemos com mais detalhes como se configura na relação educativa, os recursos didáticos e o espaço físico que a particulariza.

²⁷. Creche: Grupo 1 (bebês de 04 meses a 02 anos), Grupo 2 (crianças de 02 a 03 anos) e Grupo 3 (crianças de 03 a 04 anos). Pré-escola: Grupo 4 (crianças de 04 a 05 anos) e Grupo 5 (crianças de 05 a 06 anos).

2.4.1 A relação educativa

Atualmente a relação educativa entre o (s) professor (es) e a criança dentro do contexto da educação infantil, visa o cumprimento das políticas públicas em voga, com trocas afetivas que contemplem

[...] as reais necessidades da criança com o objetivo de garantir acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (CAMPO GRANDE, 2016).

Complementa que:

[...] a atividade docente necessita de intencionalidade pedagógica, uma vez que as especificidades do trabalho com as crianças de zero a 5 anos exigem saberes sobre como elas aprendem, se desenvolvem e quais são suas necessidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 33).

Os atuais documentos curriculares, apresentam os principais fundamentos e concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, asseguram às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Isto posto, em atividades didáticas que contemplem a aprendizagem infantil e seu pleno desenvolvimento. Ao professor cabem ações pedagógicas intencionais que favoreçam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, em atividades de interações e brincadeiras como eixos da aprendizagem infantil.

Sobre a constituição dos profissionais e dos professores que atuam na educação infantil, o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (2015-2025) afirma que a formação dos professores da educação infantil é de nível superior e

[...] a rede pública tem atingido 100% de professores com formação específica, no entanto, ainda há categorias profissionais (como recreadores²⁸) sem a formação adequada, que ficam com as crianças sob os seus cuidados em período oposto ao que atuam os docentes. (CAMPO GRANDE, 2015).

A relação educativa na educação infantil, é ampliada à medida que a criança não se relaciona apenas com um único professor, mas com outros professores e profissionais que também atuam nas atividades pedagógicas, como por exemplo, o coordenador pedagógico.

²⁸. Atualmente recebem a denominação de assistentes de educação infantil.

As crianças da pré-escola da REME Campo Grande (Grupos 4 e 5) são atendidas em tempo parcial (matutino ou vespertino), por professores de: atividades²⁹, artes³⁰ e educação física³¹, todos atuam conforme formação específica. Cabe ao professor de atividade o tempo de 13 horas aula (h/a), ao professor de educação física 04 h/a e ao professor de artes 03 h/a semanais de atividade pedagógica com as crianças.

Entre os professores ocorrem trocas para articulação do trabalho docente, muitas vezes construído conjuntamente por meio de projetos pedagógicos e outras modalidades organizativas do trabalho didático, embora haja essa articulação o trabalho docente, ocorre conforme especificações e intencionalidade de cada área educacional e plano pedagógico.

Quando na turma de pré-escola tem criança que é público da Educação Especial, é assistida também por um professor que atua como Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)³² ou Assistente de Educação Inclusiva (AEI)³³, o atendimento educacional perpassa por adequação ao plano de aula, Planejamento Educacional Individualizado (PEI), com auxílio de tecnologias assistivas pertinentes e demais recursos que se fizerem necessários.

A equipe técnica da Divisão de Educação Especial da SEMED Campo Grande é quem define, por meio dos laudos e critérios técnicos, se a criança será assistida pelo APE ou por AEI, e acompanha o trabalho didático desenvolvido na instituição de ensino. Os professores, o APE e/ou AEI, trabalham conjuntamente em atendimento ao público da educação especial. Em âmbito de creche, a presença do APE e do AEI ocorre excepcionalmente, apenas com algumas crianças com deficiência, cujos critérios para esse atendimento ficam a encargo da equipe técnica da Divisão de Educação Especial da SEMED Campo Grande.

Nos demais casos, quem auxilia o professor com crianças público da educação especial, são profissionais que atuam na função de assistentes de educação infantil³⁴.

²⁹. Professor – formado em pedagogia com especialização em EI. Atuam nos grupos da creche e da pré-escola.

³⁰. Prioritariamente professor com formação em Artes. Atuam com 3h/a semanais nos grupos 4 e 5.

³¹. Prioritariamente professor formado em Educação Física. Atuam com h/a fracionadas nos grupos 2, 3, 4 e 5.

³². Professores graduados, com especialização em Educação Especial que atuam em período de 20 h/a auxiliando o professor com crianças público da Educação Especial.

³³. Professores com nível médio (magistério ou equivalente) que atuam com período de 40 h/a auxiliando o professor com alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

³⁴. Profissionais com Ensino Médio Completo ou Normal Médio Completo. Cujas atribuições são: a) participar das atividades institucionais: administrativas (reuniões, Associação de Pais e Mestres, conhecimento e cumprimento dos processos normativos e de funcionamento, treinamentos etc.) e pedagógicas (formação na instituição ou em outros locais, orientações para o desenvolvimento do trabalho, organização das atividades realizadas com as crianças etc.); b) desenvolver com as crianças atividades culturais, esportivas, de lazer e relacionadas ao cuidar/educar, orientados pelo coordenador pedagógico e/ou gestor da instituição; c) auxiliar e realizar procedimentos de atendimento às crianças da instituição relativos ao bem-estar, tais como: banho, troca

As crianças dos Grupos 1, 2 e 3 da creche são atendidas em tempo integral (mínimo de 07 e máximo de 10 horas diárias), os grupos 2 e 3 contemplam professores de atividade e de educação física. O Grupo 1, bebês da creche (04 meses a 01 ano e 11 meses), tem professor de atividade. Todos os grupos da creche (1, 2 e 3) contam com assistentes de educação infantil que auxiliam no trabalho junto às crianças.

O quadro 2, foi elaborado com o propósito de exemplificar como estão distribuídos os profissionais que atuam na relação educativa da educação infantil da REME Campo Grande, conforme descrito nos parágrafos anteriores.

Quadro 2 – Relação Educativa da educação infantil da REME Campo Grande

EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME CAMPO GRANDE						
ETAPA	PROF. ATIV.	ASSISTENTES	PROF. ED. FÍS.	PROF. ARTES	APE	AEI
CRECHE – GRUPO 1	X	X			X*	X*
CRECHE – GRUPOS 2 E 3	X	X	X		X*	X*
PRÉ-ESCOLA GRUPOS 4 E 5	X		X	X	X**	X**
*Exceção – são introduzidos conforme análise e encaminhamento técnico da divisão de Educação Especial da Semed/CG.						
**Atuam com a (s) criança (s) público da educação especial e são introduzidos pela equipe técnica da divisão de educação especial, conforme laudo médico e tipo ou grau de deficiência da criança.						

Organização: A autora.

Como descrito, assistentes de educação infantil também compõem o quadro de trabalho com as crianças da creche da educação infantil da REME Campo Grande.

As (os) assistentes recebem formações nas instituições de educação infantil quando já atuam com as crianças. As formações são realizadas com temas escolhidos e apresentados na maioria das vezes pelo coordenador pedagógico da instituição, ou seja, sem padronização de conteúdos (temas) ou período (tempo mínimo dessa formação) por parte da SEMED. Nas EMEIs, essas formações ocorrem uma vez por bimestre, na formação continuada no local de trabalho ofertada aos professores, inclusive quase sempre, com a mesma formação.

de roupas, fraldas, uso do banheiro, escovação, oferecimento de refeições etc.; d) acompanhar os professores nos encaminhamentos das atividades e da rotina de trabalho de cada instituição; e) manter as instalações de uso das crianças devidamente arrumadas e limpas, especialmente em relação à proteção e segurança no uso de brinquedos e material didático-pedagógico; f) colaborar com as ações institucionais voltadas às famílias das crianças, para promover integração e parceria a fim de que o trabalho seja oferecido com qualidade; g) integrar-se ao processo pedagógico desenvolvido na instituição; h) conhecer e cumprir os termos do regimento escolar; i) comparecer assíduo e pontualmente à instituição; j) apresentar-se discretamente trajado em serviço; k) tratar com respeito e urbanidade os colegas e a comunidade escolar. (CAMPO GRANDE, 2017, p. 7)

No período de planejamento³⁵ do professor da creche (Grupos 1, 2 e 3) quem assume as atividades com as crianças são as (os) assistentes de educação infantil. Em EMEIs não contempladas com professor em período integral, as (os) assistentes de educação infantil assumem também as atividades no período oposto aos dos professores nos Grupos 1 e 2³⁶ (crianças de 04 meses a 02 anos de idade). Tal fato, remete a falta de equidade no trabalho didático que tem sido realizado com esses grupos no âmbito da REME Campo Grande, com a falta de capacitação adequada e especializada, para esses períodos de ausência do professor nessas turmas. Com isso, tem-se o descumprimento do Art. 12 da Deliberação CME/CG/MS N. 1.903, de 6 de abril de 2016, “§ 2º As turmas devem ser sempre acompanhadas por professores durante a permanência da criança na instituição de ensino.” (CAMPO GRANDE, 2016).

A legislação prevê a indissociação do cuidar e do educar na educação infantil, muitos gestores e estudiosos categorizam as/os assistentes como educadores, igualando-os aos professores no compartilhamento das responsabilidades do cuidar e educar. Desse fato, pode incorrer em uma visão simplista, ao referendar com a ideia de descaso e desvalorização da formação do professor de educação infantil, tal como se tem socialmente concebido na fala e atitudes de muitos governantes e membros da sociedade³⁷.

Decorrente dessa ótica, a precarização da atividade pedagógica, não por causa do termo educador, todavia, ao atribuírem aos assistentes atividades pedagógicas para as quais não têm a devida preparação técnica, uma vez que lhes é cobrado a formação até o ensino médio.

Assistentes de educação infantil também são envolvidos nas propostas pedagógicas (Projeto Político Pedagógico, formação continuada dos professores, projetos educacionais,

³⁵. Os professores da rede pública possuem 1/3 de hora atividade (h/a) para o planejamento da prática pedagógica, sendo este realizado metade na instituição e a outra em local de livre escolha. O professor de atividade da EI possui 7 h/a para planejamento.

³⁶. Desde o ano de 2018 o grupo 3 tem professor de atividade em período integral. As EMEIs inauguradas à partir de 2018, tem professor de atividade em período integral em todos os grupos da creche (1 ao 3).

³⁷. Arelados aos discursos em relação à precarização do trabalho docente com crianças pequenas observam-se, inclusive, tentativas de subtraí-las do espaço educacional com projetos Brasil à dentro denominados “Mãe Crecheira”. Em Campo Grande/MS, no dia 10 de dezembro de 2020, a câmara de vereadores “[...] aprovou o Projeto de Lei do vereador Odilon de Oliveira (PSD) que cria as diretrizes para a implantação do programa ‘Mãe Crecheira’”, segundo o projeto, “um instrumento para reduzir o déficit de vagas em creches na Capital.” (CAMPO GRANDE, 2020). Observa-se nessa ação uma incongruência, em que crianças possam ser atendidas em creches domiciliares e o cuidado se dissociaria do educar (em relação ao conhecimento sistematizado).

sequências didáticas, rotinas e etc.). Assumem muitas vezes, funções pedagógicas na ausência do professor de atividade. Tal fato pode ser justificado pela atribuição de educar, como prevista no EDITAL n. 01/2017-01 - Edital de Processo Simplificado - Programa de contratação temporária, que vigora para a contratação de assistentes de educação infantil.

Em que pese há certa incompreensão do educar, como descrito em suas atribuições de “[...] desenvolver com as crianças atividades culturais, esportivas, de lazer e relacionadas ao cuidar/educar, orientados pelo coordenador pedagógico e/ou gestor da instituição.” (CAMPO GRANDE, 2017) Com a realização equivocada de atividades de cunho pedagógico, à medida que mantém a rotina e intentam reproduzir as ações do professor especialista.

O disposto na deliberação CME/CG/MS N. 1.903, art. 10³⁸, que estabelece a relação entre o número de crianças por agrupamento e o número de professores, não tem sido aplicado em 100% nas turmas das instituições de educação infantil da REME Campo Grande.

Cada turma é assistida por um único professor por vez, independentemente da quantidade de crianças, as quais em nível de creche superam em muito o número descrito na deliberação por agrupamento. Entretanto, quando se observa a quantidade de assistentes de educação infantil numa mesma turma, pressupõe-se uma tentativa de suprir com a presença do assistente de educação infantil, o que deveria ser o quantitativo de professor por grupos de crianças, o que contribui com a substituição do trabalho complexo, realizado pelo professor, pelo trabalho simples (força de trabalho não especializada), contrapondo o discurso de indissociação entre o cuidado e a educação, questão que se prolonga e tem-se naturalizado.

Consequentemente, essas situações descritas diminuem os custos com a força de trabalho na educação infantil, em detrimento da atividade educacional que deveria ser exercida por professor com formação específica e em período integral, no caso da creche.

O documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020” discorre:

[...] vivemos em um país marcado pela desigualdade socioeconômica, de modo que as instituições de educação infantil necessitam buscar propostas de trabalho que considerem as especificidades da infância e a importância

³⁸. **Art. 10.** A relação entre o número de crianças por agrupamento e o número de professores de educação infantil deve estar prevista na proposta pedagógica e no regimento escolar, sendo:

I - um professor para até 8 (oito) crianças com idade até 2 (dois) anos;

II - um professor para até 15 (quinze) crianças de 3 (três) anos;

III - um professor para até 20 (vinte) crianças de 4 (quatro) anos;

IV - um professor para até 25 (vinte e cinco) crianças de 5 (cinco) anos.

Parágrafo único. A organização por agrupamento poderá envolver mais de uma faixa etária, prevalecendo o número de crianças previsto para a menor idade. (CAMPO GRANDE, 2016 – grifo no original)

dos conhecimentos socialmente produzidos, articulando-os com a aprendizagem e o desenvolvimento necessários, e que conceba a criança como cidadã e sujeito de direitos, com necessidades singulares e características diferenciadas de outras faixas etárias. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 32).

As condições impostas pelo capital e as adversidades pela desigualdade social, remetem a diferentes concepções de criança construídas historicamente, são essas as crianças que constituem a educação infantil da REME Campo Grande. Entretanto, como evidenciado a despeito dessas desigualdades socialmente produzidas, a educação infantil deve considerar que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, [...]. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (BRASIL, 1998, p. 21 e 22).

Constata-se que a criança da educação infantil apresenta singularidades que as tornam únicas, configura-se com diferentes concepções de infância ao longo da história. Necessita ser consideradas nessas diversas concepções de infância, quer seja como período biológico da vida, como uma categoria na estrutura social, em sua condição socioeconômica e em suas diversidades. Tal como, concepções do desenvolvimento humano, o aprendizado da criança no sistema educacional deve ser pautado em suas singularidades, em como constroem a aprendizagem e o conhecimento.

Nos atuais documentos curriculares para a educação infantil, destacam-se as concepções de Vigotski e Piaget, embora tenham concepções antagônicas quanto ao desenvolvimento da criança. Para “[...] Piaget o desenvolvimento humano é basicamente individualista, enquanto para Vygotsky é essencialmente coletivo.” (CORSARO, 2011, p. 26)

As atuais normatizações colocam a criança no centro do planejamento curricular considerando-a como sujeito histórico, de direitos e produtora de cultura. Motivo pelo qual, as propostas pedagógicas para a educação infantil devem respeitar princípios norteadores na construção do currículo. Segundo as DCNEI (2010) os princípios são:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p.98).

A atividade docente deve considerar a intencionalidade pedagógica em todos os momentos da criança na instituição de ensino, intencionalizar que “[...] as escolhas curriculares não se restringem apenas aos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os reconhecer nos momentos de alimentação, banho, sono e acolhidas como partes integrantes de um projeto de formação humana [...]”, visar o fato de que as “[...] especificidades do trabalho com as crianças de zero a cinco anos de idade, exige saberes sobre como elas aprendem, se desenvolvem e quais são suas necessidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 33).

Segundo Arce e Jacomeli (2012):

Ao trabalhar-se intencionalmente com essa criança explorando as características que marcam essa etapa de seu desenvolvimento biológico, psicológico, cultural e social, estamos iniciando um processo de escolarização, um processo de compreensão, apreensão, descoberta do mundo que nós seres humanos construímos. Paulatinamente estamos possibilitando a essa criança se descobrir em todas as suas possibilidades. Consequentemente sua atenção, percepção, memória, linguagem irão sofrer uma revolução que abrirá as portas para a atividade de estudo que fará parte de sua vida inteira esperamos. (ARCE; JACOMELI, 2012, p.1 e 2).

As autoras narram sobre a importância do planejamento intencional com foco na aprendizagem das crianças, em oposição às concepções de desenvolvimento espontâneo no aprender a aprender. Essa intencionalidade pedagógica citada pelas autoras, é compreendida sob a sapiência da teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil de Vigotski (1896-1934). Segundo Vigotski (2014),

[...] a necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa. Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. (VIGOTSKI, 2014, p. 12 e 13).

Cabe ao professor compreender, que na concepção histórico-cultural o desenvolvimento psíquico combina processos evolutivos e revolucionários, não é um processo natural, mas efeito do ambiente sobre a criança que recebe as informações elaboradas historicamente pela humanidade, que depende “das oportunidades de apropriação

da cultura humana que lhe serão (ou não) garantidas.” (PASQUALINI, 2013, P. 75). O desenvolvimento cognitivo ocorre pela interiorização de instrumentos e signos produzidos culturalmente.

Baseado nas ponderações de Pasqualini (2013) quanto às ações e intervenções na promoção de desenvolvimento do aluno, com base naquilo que potencialmente ele poderá vir a saber (vir a ser), o professor deverá oportunizar à criança atividades desafiadoras e possíveis, conforme descritas no quadro 3.

Quadro 3 - Professor - ações e intervenções na promoção de desenvolvimento da criança

PERÍODOS	ATIVIDADE DO DOCENTE
Primeiro ano de vida (Bebê)	Comunicar-se com a criança; Satisfazer as necessidades da criança; Realizar interações afetivas; Organizar o contato do bebê com a realidade; Promover ações sensório-motoras, de orientação e manipulação.
Primeira infância (2 aos 3 anos de idade)	Mediação do adulto que explicita os traços da atividade humana objetivada e cristalizada nos objetos da cultura e forma na criança a atividade adequada (Transmissão dos modos sociais de ação com os instrumentos sociais); Ampliação de repertórios para a atividade de faz de conta; Interação nas brincadeiras de papéis. “[...] fazer o que o adulto faz será o mote da brincadeira de papéis, atividade que desponta como guia na transição à idade pré-escolar.” (PASQUALINI, 2013, p. 87)
Idade pré-escolar (+ ou – 4 a 6 anos)	Estimular a brincadeira, a atividade lúdica; Ampliar, o máximo possível, círculo de contatos com a realidade da criança transmitindo conhecimento sobre o mundo em que a criança vive, para além da experiência individual; Realizar intervenção intencional e consciente no jogo de papéis; Organizar e enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação.
Transição à Idade escolar (+ ou – 6 anos)	Realizar mediação para o estabelecimento de fins para as ações das crianças (atividades produtivas); Gestar premissas para o salto ao novo período de desenvolvimento, assumindo o desafio de promover a formação das premissas da atividade de estudo já na educação infantil (fazer o que o adulto faz, saber o que o adulto sabe); <i>Incentivar a atividade estudo vinculada à brincadeira</i> (atividade guia do período).

Fonte: Pasqualini, 2013.

Organização: A autora.

2.4.2 A mediação dos Recursos Didáticos

Com a finalidade de destacar os recursos didáticos e os procedimentos técnicos e pedagógicos na OTD da educação infantil da REME Campo Grande, segue o quadro 4. A descrição detalhada dos recursos didáticos seguirá após o quadro.

Quadro 4 – Recursos didáticos na educação infantil da REME Campo Grande

MEDIAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME CAMPO GRANDE
INTERAÇÃO
BRINCADEIRAS
DIREITOS DE APRENDIZAGEM Conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.
CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS E DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ O eu, o outro e o nós; ➤ Corpo, gestos e movimentos; ➤ Traços, sons, cores e formas; ➤ Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação; ➤ Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; ➤ Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação.
MODALIDADES ORGANIZATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atividades permanentes/Rotina na educação infantil: brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, roda de conversa, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas à escolha da criança e cuidados com o corpo; ➤ Sequências didáticas ou atividades sequenciadas; ➤ Projetos didáticos; ➤ Atividades independentes ou situações ocasionais: aula passeio; evento cultural; sarau musical e etc.
RECURSOS MATERIAIS/INSTRUMENTOS DIDÁTICOS
<p>Brinquedos (bolas, bonecas, carrinhos e etc.); livros de literatura, materiais educativos (jogos, blocos de construção, aramados e etc.); papel, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, canetinha, cola, argila, massa de modelar, bambolês, cordas, aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, manuais didáticos, cadernos de atividades, cadernos de experiências e etc.</p> <p>Mobiliário adequado: mesas, cadeiras, quadros e etc.</p> <p>* Recursos Digitais: comumente são utilizados os de propriedade do professor (notebook, celular (como recurso para fotos, vídeos e etc.).</p>

Organização: A autora.

No documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020”, a organização curricular está

[...] estruturada em seis campos de experiências e conhecimentos, nos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo de crianças, como forma de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento sem constituição por áreas ou disciplinas e nem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (CAMPO GRANDE, 2017, p. 9).

Os campos de experiências, compõem a base curricular da educação infantil com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas diversas linguagens, nomeados por: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, escrita,

pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação.

Em atendimento às especificidades da educação infantil da REME Campo Grande, a partir dos saberes e conhecimentos do campo de experiências espaços, tempos, quantidades, relações e transformações da BNCC, foi criado o campo de experiências *Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação*. Foi realizada também a alteração na nomenclatura do campo: Escuta, fala, pensamento e imaginação. No documento curricular da REME Campo Grande, ele é denominado Escuta, fala, *escrita*, pensamento e imaginação.

Estruturados pelos eixos interações e brincadeiras, os campos de experiências se entrelaçam em múltiplos saberes e conhecimentos, em que uma única atividade pode proporcionar saberes em mais de um campo de experiências. Por exemplo, ao brincar de amarelinha, além de interação, a criança desenvolve experiências de saberes em corpo, gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações e mundo social e natural; investigação, relação, transformação e preservação.

O documento “Referencial Curricular – REME Educação Infantil” menciona os saberes e conhecimentos para cada campo de experiências apresentando-os da seguinte forma:

- 1) O EU, O OUTRO E O NÓS - É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na educação infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.
- 2) CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS - Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no

entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na educação infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre, animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, etc.).

3) TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS - Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar possibilita, às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, elas se expressam por várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos. Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Portanto, a educação infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

4) ESCUTA, FALA, ESCRITA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO - Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na educação infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na 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. Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores. Na educação infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com

a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis, etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

5) ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES – [...] Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais, etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a educação infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano.

[...]

6) MUNDO SOCIAL E NATURAL: INVESTIGAÇÃO, RELAÇÃO TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO - As crianças vivem inseridas em espaços tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade, etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã, etc.). Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação, etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e costumes; a diversidade entre elas). A Educação infantil necessita promover o trabalho com jogos, brincadeiras, músicas, histórias e danças típicas, pois estes propiciam a ampliação do repertório cultural infantil. É na instituição de educação infantil que as crianças terão a possibilidade de travar o contato com hábitos, costumes e manifestações culturais. As experiências vivenciadas pela criança ao se relacionar com o mundo natural devem favorecer que ela se aproprie, gradativamente, de conhecimentos referentes aos fenômenos físicos, químicos e biológicos é preciso apontar caminhos no sentido de que as práticas pedagógicas presentes na proposta curricular da educação infantil promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais. As práticas relacionadas à alimentação, ao banho, às trocas, ao controle dos esfíncteres; até mesmo a brincadeira no gramado, a exploração dos espaços externos e animais que ali vivem, a observação e experimentação da chuva e do vento são relevantes no processo de apropriação do mundo social e natural. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 44, 45, 46 e 47).

Os campos de experiências não devem ser considerados como elementos distintos, mas como elementos que se completam nas diversas possibilidades de experiências e conhecimentos que as crianças devem e podem vivenciar, cotidianamente nas instituições educativas.

Segundo o documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020”:

Ressaltamos que cada campo de experiências possui saberes e conhecimentos próprios que se articulam, constantemente, em todas as experiências e vivências das crianças, tornando-se tarefa da instituição e dos professores promoverem ações que possibilitem a integração entre eles garantindo a efetivação dos seis direitos de aprendizagem. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 44).

O documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020” organiza os campos de experiências em quadros que especificam os saberes e conhecimento, bem como os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo de crianças da educação infantil. Cada quadro contém também recomendações ao professor³⁹.

O documento aborda a cultura digital conforme prevista na BNCC/2017, competência 5, porém nas EMEIs não há salas tecnológicas. Os recursos digitais que auxiliam o professor no trabalho didático, na maioria das vezes, são de propriedade desse profissional.

“Educação Infantil – referencial curricular REME/2020” orienta quanto à educação especial e às questões étnico-raciais (questões afro-brasileiras e indígenas), de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

A educação deve estar voltada não só para fatores do conhecimento científico, mas também para fatores que englobam os interesses filosóficos, humanitários e sociais, sendo associados a valores éticos e de cidadania. Deve estar, também, voltada para a ética, para a cidadania, para os direitos humanos e pluralidade cultural, por meio de discussões de temáticas como o debate sobre o ser, o mundo e o cotidiano, o enfrentamento às discriminações étnico-raciais e sociais, à intolerância religiosa, às discussões de gênero e diversidade sexual, aos conflitos geracionais, dentre outros, possibilitando a formulação de conceitos e valores rumo a uma nova consciência do papel social como indivíduo. Sendo assim, cabe ressaltar que os alunos/as irão ampliar sua concepção de mundo de forma criativa e crítica, entendendo, com esta abordagem curricular, que no cotidiano, não só o escolar, ele tem a oportunidade de vivenciar e conviver com as diferenças, condições estas imprescindíveis na constituição da cidadania. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 16).

³⁹. Em decorrência do objeto desta pesquisa estar relacionada à pré-escola da REME Campo Grande, os quadros relacionados aos campos de experiências para os grupos da pré-escola (grupo 4 e 5) encontram-se no anexo desta dissertação.

Além dos campos de experiências retratarem os saberes, conhecimentos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para transmissão de conhecimento, o trabalho didático na educação infantil da REME Campo Grande, está estruturado por meio de modalidades organizativas.

As modalidades organizativas são elaboradas e planejadas pelo professor, amparam possibilidades para ordenar e garantir o caráter relacional dos campos de experiências e conhecimentos nos planos anuais, semanais e/ou diários, a fim de assegurar os direitos de aprendizagens, articula-os com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Essas modalidades organizativas constituem-se de atividades permanentes, sequências didáticas ou atividades sequenciadas, projetos didáticos e atividades independentes ou situações ocasionais.

➤ Atividades permanentes:

As atividades permanentes constituem a rotina na educação infantil, precisam fazer parte do planejamento e são fundamentais na organização do tempo e rotinas. Referente às atividades permanentes, em Melo e Barros (2017),

Consideram-se atividades permanentes, entre outras: as brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, roda de conversa, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou matérias à escolha da criança e cuidados com o corpo. Os cantinhos são, dentro da rotina da Educação Infantil, uma das atividades permanentes, ou seja, uma das situações propostas com regularidade cujo objetivo é constituir atitudes ou desenvolver hábitos. (MELO; BARROS, 2017, p. 1).

A citação alia-se ao texto “Plano Anual do trabalho Pedagógico” (2019) ao afirmar que as atividades permanentes devem acontecer, de maneira sistemática e constância regular, pode ser diária, semanal ou quinzenal.

➤ Sequência didática ou atividades sequenciadas:

A sequência didática compõe um roteiro de ações promovidas pelo professor em ordem crescente de experiências, que envolvam e enriqueçam a descoberta de novos saberes nas crianças. Conforme orientação da SEMED no texto “Plano anual do trabalho pedagógico” (2019), a sequência didática ou atividades sequenciadas:

É um conjunto de propostas de atividades em ordem crescente de complexidade que possuem um objetivo educativo comum relativo a um ou mais conhecimentos ou diferentes experiências de aprendizagens. Sem que haja um produto, como nos projetos, as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um

determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica [...] e articuladas para aprimorar uma experiência ou conhecimentos específicos que o professor julga como importantes e necessários para aprendizagem do grupo. (CAMPO GRANDE, 2019, p. 6 e 7 – grifo do autor).

Melo e Barros (2017) discorre que as sequências didáticas ou atividades sequenciadas, “[...] são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. [...] com o objetivo de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade.” (MELO e BARROS, 2017, p. 1).

➤ Projetos pedagógicos:

Em Melo e Barros (2017) os projetos pedagógicos:

São conjuntos de atividades que trabalham com os conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar de várias etapas, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado. (MELO; BARROS, 2017, p. 2).

Os projetos pedagógicos podem ser elaborados pelo professor da turma, em conjunto com professores das demais, com a coordenação pedagógica ou todo o corpo docente da instituição. Pode incluir os assistentes de educação infantil que auxiliarão na execução dos projetos pedagógicos. A estrutura do projeto pedagógico deve conter: nome, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, desenvolvimento por assuntos-atividades-situações significativas, fontes de consulta, recursos, tempo previsto e culminância.

Desse projeto o educador vai retirar o planejamento semanal e diário, que deve abranger as situações significativas, organização do espaço, recursos, registro e avaliação.

➤ Atividades independentes ou situações ocasionais:

Relativo às atividades independentes ou situações ocasionais, o texto “Plano Anual do trabalho Pedagógico” (2019), afirma:

Embora não estejam relacionadas com propósitos imediatos, as situações independentes guardam sempre uma relação direta com os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, com as experiências vividas e com os conhecimentos que estão sendo explorados com as crianças. (CAMPO GRANDE, 2019, p.7).

Oliveira (2018) descreve que,

[...] A escolha das práticas a serem promovidas no espaço educativo é do professor, iluminado por sua formação profissional e pela proposta

pedagógica construída coletivamente na unidade de Educação Infantil, mas, em especial, por sua sensibilidade para, a cada dia, ouvir e acolher os propósitos das crianças de seu grupo. (OLIVEIRA, 2018, p.4).

As atividades independentes ou situações ocasionais envolvem um fazer pedagógico direcionado nas interações com as crianças, pode ser em situações rotineiras, ou não, em que subitamente ocorrem circunstâncias em que as crianças exploram autonomamente novos saberes em que “O professor organiza situações que aborda tal evento, mesmo que ele não seja algo selecionado no currículo. Numa outra situação a instituição organiza uma aula passeio; a participação num evento cultural; um sarau musical e etc.” (CAMPO GRANDE, 2019, p.7).

Em suma “[...] são aquelas que geralmente correspondem a necessidades didáticas surgidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem [...]” (CAMPO GRANDE, 2019, p.7). Favorecer pelas trocas e relação que se constrói com o grupo de crianças e o professor.

O trabalho didático na educação infantil da REME Campo Grande, deve ser realizado em diferentes lugares da instituição (parques, pátio, sala de aula, refeitório, lavatório e etc.). Estimular o lúdico, brinquedos e brincadeiras (bolas, bonecas, carrinhos, panelinhas e etc.). Expor livros de literatura e materiais educativos (jogo da memória, dominó, quebra-cabeça, trilha, blocos de construção, aramados e etc.). Papel, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, canetinha, cola, argila, massa de modelar, bambolês, cordas, aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, manuais didáticos, cadernos de atividades⁴⁰, cadernos de experiências e etc.

Os recursos digitais comumente utilizados como notebook e celular (registro de fotos e vídeos), em sua grande maioria são de propriedade do professor.

O documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020”, também aborda atendimento para a criança público da educação especial:

A educação especial da Rede Municipal de Ensino do município de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul, visando à construção de uma escola para todos, oferece por meio da Divisão de Educação Especial/DEE os recursos e serviços necessários aos alunos com deficiência, tais como: tecnologia assistiva, acessibilidade, material e mobiliário adequado/adaptado, salas de recursos multifuncionais, Braille, tipos ampliados, sorobã, libras, meios

⁴⁰. Devido à suspensão do funcionamento das escolas da REME no dia 18 de março, decorrente do Novo Coronavírus-COVID-19, conforme DECRETO n. 14.189, DE 15 DE MARÇO DE 2020 da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, no mês de abril de 2020, como recurso para atendimento às atividades educacionais domiciliares no ano de 2020, foi introduzido pela Semed o caderno de atividades para as crianças da pré-escola e o caderno de experiências para as crianças da creche.

auxiliares de locomoção e higiene, bem como os profissionais de apoio, os quais auxiliam o professor regente, na presença de alunos público-alvo da educação especial (pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades) quando comprovada a necessidade. (CAMPO GRANDE, 2020, p. 12).

Na análise dos recursos didáticos utilizados na educação infantil, não conseguimos apreender a necessidade de um manual didático para a educação infantil, motivo pelo qual essa questão será discutida de forma mais adensada no capítulo seguinte. Nos pressupostos descritos, observa-se que o trabalho do docente na educação infantil da REME Campo Grande, caracteriza-se por proporcionar em todos os momentos aprendizados às crianças, ao adquirirem conhecimentos em diferentes linguagens, significando e ressignificando saberes de experiência, exige um movimento didático dinâmico e coparticipativo na relação ensino-aprendizagem.

2.4.3 O espaço físico

Conforme dados estatísticos da Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano (PLANURB)/2020 e informações colhidas no endereço eletrônico da SEMED, a educação infantil da REME Campo Grande ocorre em 104 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 88 Escolas Municipais (EM) que atendem ao EF. Distribuídas em todas as regiões de Campo Grande em salas de pré-escola e creche, conforme tabela 1:

Tabela 1 - Quantitativo de EMEIs e EM que atendem a educação infantil da REME Campo Grande (2020) por regiões demográficas de Campo Grande/MS

REGIÃO	EMEIs	EM
ANHANDUIZINHO	30	26
BANDEIRA	18	10
CENTRO	2	8
IMBIRUSSÚ	13	12
LAGOA	15	9
PROSA	9	8
SEGREDO	16	10
DISTRITO DE ANHANDUÍ/ZONA RURAL	1	5
TOTAL	104	88
TOTAL DE UNIDADES - EDUCAÇÃO INFANTIL REME CAMPO GRANDE	192	

Fontes: Portal da Semed/Campo Grande: (endereço eletrônico: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semed/emei-municipal/>) - Acesso em 12 out. 2020.

Portal da PLANURB (endereço eletrônico: <http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/wp-content/uploads/sites/18/2020/10/PERFIL-COMPLETO-PDF.pdf>) - Acesso em 20 out. 2020.

Organização: A autora.

Na tabela 1, observa-se que as regiões demográficas estão dispostas em ordem alfabética e que as EMEIs e EM, estão em maior quantidade nas regiões com maior concentração de habitantes na cidade de Campo Grande. Totalizando 192 unidades que atendem crianças da educação infantil da REME Campo Grande.

Nas EM as salas de educação infantil contemplam apenas grupos 4 e 5 (etapa da pré-escola), e as EMEIs os grupos de pré-escola e da creche. Sessenta e seis EMEIs atendem apenas os grupos 1, 2 e 3 (etapa da creche).

Na tabela 2, denominada Matrículas na Educação Infantil em EMEI e EM da REME Campo Grande (2019), observa-se o quantitativo de crianças matriculadas na educação infantil na REME Campo Grande e em que espaços as crianças foram atendidas no ano de 2019⁴¹.

Tabela 2 - Matrículas na Educação Infantil em EMEI e EM da REME Campo Grande (2019)

UNIDADE ESCOLAR	MATRÍCULAS NA PRÉ-ESCOLA	MATRÍCULAS NA CRECHE	TOTAL
EMEI	3903	14.300	18.203
EM	12.163	X	12.163
TOTAL DE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL REME CAMPO GRANDE/2019	16.066	14.300	30.366

Fontes: Portal da Semed/Campo Grande: (endereço eletrônico: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semad/emei-municipal/>) - Acesso em 12 out. 2020).

Portal da PLANURB (endereço eletrônico: <http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/wp-content/uploads/sites/18/2020/10/PERFIL-COMPLETO-PDF.pdf>) - Acesso em 20 out. 2020.

Organização: A autora.

Conforme dados estatísticos da PLANURB divulgados em agosto de 2020, no ano de 2019, foram matriculadas na pré-escola 16.066 (dezesseis mil, e sessenta e seis) crianças: 12.163 (doze mil, cento e sessenta e três) em EM e 3903 (três mil, novecentas e três) em EMEIs. Foram matriculadas na creche, 14.300 (quatorze mil e trezentas) crianças em EMEIs. No ano de 2019 foram atendidas 30.366 (trinta mil, trezentas e sessenta e seis) crianças nas 192 unidades que contemplam a educação infantil da REME Campo Grande.

Na tabela 3, abaixo, observa-se que no ano de 2019, o percentual da população em idade pré-escolar que frequentou a escola da REME Campo Grande foi de 67,19% e, o

⁴¹. O Censo Escolar é realizado anualmente. O período de coleta é definido por meio de Portaria, e, nos últimos anos, o início da coleta tem sido a última quarta-feira do mês de maio, instituída como o Dia Nacional do Censo Escolar, conforme a Portaria MEC nº 264/07. O último censo escolar refere-se aos dados do ano letivo de 2019.

percentual que frequentou a creche foi de 29,47%. Os dados demonstram que os dois indicadores estão abaixo da meta 1 do PME.

Tabela 3 - Percentual de crianças da educação infantil atendidas pela REME Campo Grande

Meta	Texto da meta	Prazo	Observações/Relato sintético (opcional)			
1	<i>Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até 2024.</i>	2024				
		100% até 2016				
		50% até 2024				

INDICADOR 1A	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola da Rede Municipal de Ensino.										Prazo:	2016	Alcançou indicador?
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024		
Meta prevista	-	-	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Meta executada no período (dado oficial)	-	-	-	-	64,45	67,19							

INDICADOR 1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta escola da Rede Municipal de Ensino.										Prazo:	2024	Alcançou indicador?
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024		
Meta prevista	-	-	32	35	38	40	42	44	46	48	50		
Meta executada no período (dado oficial)	-	-	-	-	20,13	29,47							

ONTE: CENSO ESCOLAR 2019
IBGE PNAD-2013

Fonte: Campo Grande, 2019. (endereço eletrônico: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/downloads/relatorio-de-monitoramento-2019/>). Acesso em 20 out. 2020.

Entretanto, conforme segue na tabela 4, quando verificamos na fonte do INEP a soma dos dados de crianças matriculadas na rede municipal, rede estadual e na rede privada de educação, nota-se principalmente que o percentual da meta 1 para a pré-escola cresce consideravelmente para 90,72%. Da creche, eleva para 41,33%, ou seja, há de se considerar um número significativo de crianças em idade de creche fora do espaço escolar. Em relação às crianças em idade de pré-escola fora do espaço escolar, avista-se como fato preocupante o não atendimento de 100% da demanda, uma vez que a educação escolar é obrigatória para as crianças acima dos quatro anos de idade.

Tabela 4 - Número de matrículas da Educação Infantil em Campo Grande/MS – 2019

Número de Matrículas - MS - Total por Município - Censo Escolar 2019						
UF	Nome do Município	Dependência Administrativa	Mediação Didático-Pedagógica	Ensino Regular		Educação Especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)
				Creche	Pré-Escola	Educação Infantil
MS	CAMPO GRANDE	Estadual	Presencial			
				228	146	4
		Municipal	Presencial	14.192	15.789	108
		Privada	Presencial	5.461	5.393	64
						277
						86

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Fonte: INEP, 2020. (endereço eletrônico: https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF) - Acesso em 20 out. 2020.

Além do quantitativo de unidades que atendem a educação infantil da REME Campo Grande, é importante ressaltar que o espaço físico deve compreender ambientes seguros, diversificados que ofereçam possibilidades de diversas vivências, interação entre as crianças e os adultos, estruturados e com mobiliário adequado, bem como parques, objetos e materiais diversos, em que as crianças tenham autonomia e independência na escolha de brinquedos e brincadeiras. Explorar o ambiente, sanitários e lavatórios, alimentação e descanso (sono), que favoreçam o desenvolvimento das crianças em diferentes linguagens, ampliar seu conhecimento de mundo, cultura e aprendizado científico.

A Deliberação CME/CG/MS N. 1.903/2016 especifica a estrutura da instituição de ensino quanto aos espaços, dá outras providências quanto ao funcionamento da instituição e organização curricular e proposta pedagógica.

O capítulo IV da Deliberação CME/CG/MS N. 1.903/2016, estabelece a estrutura da instituição de ensino de educação infantil da REME Campo Grande:

Art. 14. Para oferta da educação infantil com qualidade, a mantenedora da instituição de ensino deve garantir as condições físicas e estruturais que contemplem:

I - salas com espaço individual ou agrupamentos afins, com mobiliário e equipamentos para:

- a) professores;
- b) direção;
- c) equipe de apoio pedagógico;
- d) secretaria.

II - salas de aula com dimensão mínima de 1,50m² por criança a ser atendida;

III - espaço para refeição com mobiliário adequado;

IV - almoxarifado ou depósito;

V - cozinha;

VI - despensa;

VII - lavanderia ou área de serviço;

VIII - banheiros contendo vasos sanitários adequados à faixa etária a ser atendida, respeitada a relação de um vaso para vinte crianças, e instalações para banho, com espaço apropriado para enxugar e vestir;

IX - lavatórios com altura adequada à faixa etária a ser atendida, no interior dos banheiros e/ou próximos a eles, bem como nos ambientes de recreação;

X - bebedouros com filtros e/ou filtros com altura adequada à faixa etária a ser atendida, próximos às salas de aula e aos ambientes de recreação;

XI - banheiro específico para os profissionais da instituição de ensino;

XII - área coberta e área descoberta para as atividades externas de educação física e recreação, compatíveis com a capacidade de atendimento, por período, recomendando-se 1,50m² por criança;

XIII - parque infantil;

XIV - mobiliário, equipamentos adequados ao usuário e colchonetes para hora de descanso e recreação;

XV - brinquedos e materiais adequados, considerando as necessidades educacionais da faixa etária e à diversidade étnico cultural;

XVI - acervo bibliográfico, recursos audiovisuais e equipamentos tecnológicos atualizados e contemplados na proposta pedagógica.

§ 1º O imóvel deve apresentar condições adequadas de localização, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.

§ 2º A acessibilidade de que trata o parágrafo anterior compreenderá, no mínimo, os seguintes requisitos:

I - portas e pisos sem obstáculos para passagem de cadeiras de rodas e carrinhos de bebê;

II - banheiros adaptados para crianças e adultos com deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme legislação vigente;

III - rampas e corrimãos que facilitem a circulação de crianças e adultos com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 15. Para o atendimento às crianças com idade inferior a dois anos, a instituição de ensino deve conter, também:

I - sala com espaços para desenvolvimento das atividades e para repouso/descanso, com área mínima de 2m² por criança, provida de berços e/ou colchonetes que garantam o atendimento individual;

II - lactário e equipamentos para amamentação e higienização que atendam às exigências de nutrição e saúde;

III- banheiro específico e adequado à faixa etária;

IV- instalações para banho com espaço apropriado para enxugar e vestir;

V- área ao ar livre para banho de sol e/ou brincadeiras.

Art. 16. A instituição de ensino que oferecer outras etapas da educação básica, concomitantes à educação infantil, deverá ter espaços para uso exclusivo da criança desta etapa de ensino e outros que compartilhem com as demais. (CAMPO GRANDE, 2016- grifos do autor).

Prevê quanto a oferta:

Art. 12. A educação infantil deve ser oferecida no período diurno, em tempo parcial ou integral.

§ 1º O funcionamento em tempo parcial implica no atendimento da criança por, no mínimo, quatro horas diárias, e em tempo integral, jornada igual ou superior a sete horas diárias, não ultrapassando o máximo de dez horas o tempo de permanência da criança na instituição de ensino.

§ 2º As turmas devem ser sempre acompanhadas por professores durante a permanência da criança na instituição de ensino. (CAMPO GRANDE, 2016 – grifos do autor).

Conforme descrito no PME (2015-2025), nenhuma EMEI possui sala de tecnologia (parque tecnológico) ou bibliotecas escolares. Em 2015 apenas dez EMEIs ofereciam espaço de brinquedoteca.

Assim como há a ausência de bibliotecas e parque tecnológico, nem todas as EMEIs contemplam todos os itens estabelecidos com estrutura física, para as instituições de educação infantil da REME Campo Grande. Devido ao número de crianças matriculadas, nem sempre o espaço físico contempla 1,50m² nos ambientes (principalmente os internos) e dificilmente 2m² para sono/descanso por criança.

Sobre os prédios alugados ou cedidos em diferentes espaços (os quais incluem associação de moradores e etc.), construções em diferentes modelos prediais e tamanhos de terrenos, não há padronização nas estruturas prediais da educação infantil, o que reflete algumas variações nos itens estabelecidos pelo artigo 14 da Deliberação CME/CG/MS N. 1.903/2016.

As experiências e conhecimentos propostos por meio de orientações curriculares também definem finalidades do espaço educacional. O documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020” dispõe:

Compreendemos as EMEIs como espaços de formação de conceitos capazes de promover nas crianças a humanização, no seu tempo e espaço bem como o acesso a todas as linguagens presentes na cultura que servem para expressar, interagir, elaborar e ampliar os conhecimentos, nas múltiplas relações que as mesmas estabelecem com a natureza e a sociedade em situações variadas de interações com seus pares e com os adultos que a cercam, possibilitando vivências e experiências através das quais possam ampliar seus referenciais de mundo, de conhecimento e de cultura. (CAMPO GRANDE, 2020, p.32).

Ao concluirmos este capítulo, analisamos na ciência da história e na categoria OTD, que o aluno/criança de educação infantil, se constitui conforme concepção de infância, atualmente pautadas em legislações específicas, que colocam a criança como sujeito histórico e de direitos. A criança é considerada como o centro do planejamento curricular e o currículo é norteado por princípios e direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, associado de interações e brincadeiras, estruturado por campos de experiências, que traçam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao professor de educação infantil, cabe clareza da natureza histórica da criança e suas concepções de desenvolvimento biológico, social e cognitivo, a fim de realizar intervenções pedagógicas que contemplem o aprendizado e desenvolvimento da criança, conforme suas especificidades.

Visto que nos referenciais curriculares, as especificidades do trabalho didático na educação infantil são muito abrangentes, fato que motiva esta pesquisa quanto ao manual didático e sua introdução como instrumento técnico e pedagógico na estrutura organizacional, e suscita o entendimento de qual a função que o manual didático adota na educação infantil da REME Campo Grande.

Embora não haver a intenção de ocasionar profundos debates sobre a efetiva consolidação das legislações na prática e suas implicações, a escrita deste capítulo remete

principalmente aos elementos que configuraram a educação infantil. Principalmente ao evidenciar arranjos curriculares com “[...] conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento [...]” (ALVES, 2005, p. 11) Elementos que servem de base para a construção do próximo capítulo como indicativo a ser explorado na análise do manual didático “Pé de Brincadeira”.

3 PÉ DE BRINCADEIRA: MANUAL DIDÁTICO PARA O PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REME CAMPO GRANDE

Nas conjunturas políticas da educação infantil brasileira e da REME Campo Grande, delineou-se os marcos que a constituíram, que a fazem ser uma etapa ímpar na educação básica. Nas especificidades retratadas nos documentos, observam-se insistentes normativas para torná-la efetivas como direito das crianças de zero a cinco anos de idade, entretanto, conforme elementos anteriormente descritos, o acesso a uma educação de qualidade ainda é restrito, associado a outros condicionantes e por falta de vaga nas instituições.

Nas políticas públicas, diferentes propostas para as crianças refletem na OTD, inclusive nas formas de seleção e organização do conhecimento nas bases curriculares e na prática educacional. Pois, “a necessidade de atendimento à criança pequena surgiu e se modificou de acordo com as transformações das condições sociais e políticas, que os grupos sociais vivenciaram ao longo do tempo em contextos culturais diversos.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 31 e 32).

A prática pedagógica intrínseco do cuidar, educar, da brincadeira e interações como eixos nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças, tem sido enfaticamente difundida com mais propriedade a partir do RCNEI/1998. Saberes constituídos pelas experiências nas DCNEI/2009. O desenvolvimento de aprendizagens fundamentada nos campos de experiências surge na BNCC/2017.

Constata-se nos documentos e no discurso, um currículo estruturado em princípios políticos, éticos e estéticos que abrangem o conhecimento científico coletivamente construído, com linguagens que articulam saberes cultural, artístico, ambiental e tecnológico e ajusta a centralidade da criança no planejamento curricular. Essas características da educação infantil destoam do que se observou no primeiro capítulo desta pesquisa, principalmente sob a ótica comeniana em que a atividade pedagógica fica a encargo do instrumento de trabalho, o manual didático. Dessa maneira, a motivação para esta pesquisa que visa elucidar o seguinte questionamento: Qual a função do manual didático para o professor de educação infantil da REME Campo Grande.

Tal como anteriormente sinalizado, o ano de 2018 foi um ano marcado por muitas discussões, seminários, encontros e produções que remeteram à BNCC/2017, motivadas pelas críticas ao documento homologado pelo MEC e período de homologação do documento nos estados.

Com a mesma força em que os debates se acirraram foram também ofertados aos professores da educação básica inúmeros cursos, formações e materiais para o entendimento e a prática da BNCC. Correa (2019) evidencia:

Com a BNCC, o que temos visto é uma significativa *ampliação do chamado mercado educacional*, proliferando-se a *oferta de cursos e a venda de materiais para ensinar, agora, a aplicá-la*. É a prescrição sobre a prescrição. Já assistimos esse modelo de formação em momentos distintos da história educacional, foi assim com os parâmetros e com o referencial curricular na década de 1990. Já vimos, também, que alguns obtiveram lucro com esse modelo, [...]. (CORREA, 2019, p. 86- grifos nossos).

Tal como mencionado por Correa (2019) intercorreu diversas ofertas de cursos e produção de material para o entendimento da BNCC e sua aplicabilidade. Fato que se justifica ao explorar que a BNCCEI contém apenas 21 laudas, ou seja, é um documento “econômico” que programa todo o contexto da educação infantil. Essa estrutura documental tem fomentado o mercado editorial e alguns documentos complementares, materiais e cursos têm sido organizados para melhor interpretar a BNCCEI.

Nesse contexto de debates e formações promovidas pela introdução da versão homologada da BNCC/2017, os professores de educação infantil souberam da adoção ao manual didático para professores de educação infantil das redes públicas de ensino por parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Fato articulado pela SEB e o FNDE que passou despercebido para a grande maioria dos professores de educação infantil, pois o Edital 01/2017/CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 foi publicado em 27 de julho de 2017, momento em que os debates estavam centralizados na construção da BNCC.

Ato inédito pelo PNLD, ou seja, os professores de educação infantil nem tinham o hábito de acompanhar os atos do PNLD. Inúmeros professores, me coloco como exemplo, só souberam da realidade do manual didático para o professor de educação infantil, quando foram chamados para fazer a escolha do material, em setembro de 2018.

Para a aquisição dos manuais didáticos para o professor da educação infantil, foi desembolsado o valor substancial de R\$ 9.826.136,60 (nove milhões, oitocentos e vinte e seis mil, cento e trinta e seis reais e sessenta centavos). Conforme na tabela 5 – FNDE-PNLD/2019 – Educação Infantil, elaborada pelo MEC/FNDE:

Tabela 5 – FNDE-PNLD/2019 – Educação Infantil

Ano do PNLD	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores R\$
					Aquisição
PNLD 2019	Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	9.826.136,60

Fonte: BRASIL, 2019.

Segundo endereço digital do FNDE:

Entre o final de 2019 e início de 2020, foram distribuídos milhões de livros para atendimento aos alunos e professores de toda a educação básica do país. No âmbito do PNLD 2020, foi feita a aquisição completa das obras que atendem aos anos finais do ensino fundamental.

Além disso, a distribuição também englobou a reposição integral dos livros para os estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a reposição de livros para o ensino médio e para a educação infantil. (BRASIL, 2020).

Tabela 6 – FNDE-PNLD/2020 – Educação Infantil

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	R\$ 749.606,65

Fonte: BRASIL, 2020.

Nas descrições das tabelas 5 e 6 contata-se que entre os anos de 2019 e 2020, foram gastos o montante de R\$ 10.575.743,25 (Dez milhões, quinhentos e setenta e cinco mil, setecentos e quarenta e três reais e vinte e cinco centavos).

Conforme a justificativa na introdução desta pesquisa, devido essa pesquisadora ser professora da pré-escola nos últimos quatro anos, maior estranhamento se deu em relação à introdução do manual didático para a pré-escola da educação infantil, motivo pelo qual, primeiramente buscam-se os princípios e critérios adotados pelo PNLD/2019 para o manual didático do professor de educação infantil, para posteriormente analisar o manual didático “Pé de brincadeira”, a única obra destinada exclusivamente para a pré-escola da rede pública de ensino, o que motivou sua escolha para análise nesta pesquisa.

3.1 – Princípios e critérios: PNLD 2019 e o manual do professor da Educação Infantil

O guia digital “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos” justifica a adoção do manual didático para o professor de educação infantil utilizando-se dos seguintes argumentos:

Atualmente, há um vasto repertório de estudos e evidências tanto no campo do desenvolvimento infantil como nos estudos sociológicos e antropológicos da infância que comprovam a importância do investimento nesta faixa etária. Por outro lado, constata-se sobre *a necessidade de criar condições de desenvolvimento profissional para os professores e educadores que atuam nesta etapa de forma a favorecer sua autonomia e capacidade de observação, documentação, planejamento e diálogo com o grupo de crianças que está sob sua responsabilidade, tornando a prática docente, também, uma ação autoral e criativa.* Consideradas estas premissas é inescapável que uma política pública da importância do PNLD zele pela formação dos professores da Educação Infantil e, acima de tudo, que colabore para que as primeiras concretizações da BNCC se façam de modo coerente com os paradigmas que propõe. Ou seja, as práticas de educação infantil a serem estimuladas em âmbito nacional devem respeitar dimensões como: desenvolvimento da autonomia, criticidade, criatividade, ludicidade, explorando diferentes linguagens, conforme normatizado no documento oficial. (BRASIL, 2018, p. 5 e 6 – grifos nossos).

A justificativa descrita atribui ao manual didático funções de formação de professores da educação infantil, introduz e a concretiza a estrutura curricular da BNCC na prática pedagógica. Além de tornar a prática docente uma ação autoral e criativa (concepções que se opõem ao manual didático), em que a autoria pedagógica fica ao encargo de um ou poucos autores, anula a elaboração e a criatividade de quem o aplica. Nesse caso, o professor se torna um mero executor do conteúdo do manual didático.

Segundo o “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos”:

O Edital de Convocação para a aquisição de obras didáticas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático considera como Livro do Professor da Educação Infantil aquele utilizado pelo professor ou professora como fonte de atividades baseadas em interações e brincadeiras, com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. O livro deve servir como referência para a atuação do profissional, bem como fonte de orientação para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças. As obras são dirigidas aos professores e professoras, pois não foram autorizadas inscrições de materiais direcionados às crianças. (BRASIL, 2018, p. 11 e 12).

Condizente ao descrito, o manual didático deve servir de referência e fonte de orientação para o professor, acompanhar o desenvolvimento das crianças, ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças da educação infantil.

Os princípios e critérios para as obras selecionadas no PNLD/2019 para a educação infantil envolveram:

a. Adequação, de modo geral, aos critérios comuns e específicos apresentados no Edital do PNLD 2019.

- b. Consistência e coerência entre as atividades propostas (interações e brincadeiras) e os objetivos de aprendizagem.
- c. Contemplação de todos os campos de experiências previstos e de todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, constantes do Anexo III-A, de forma equilibrada.
- d. A relevância dos materiais gráficos e lúdicos para o enriquecimento do trabalho do professor, devendo complementar o material impresso de forma coerente.
- e. A adequação dos materiais de avaliação às características da Educação Infantil e a sua aderência aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como às sínteses das aprendizagens esperadas. (BRASIL, 2018, p. 13).

O crivo principal para a seleção das obras envolveu demais princípios, considerar “*o professor e os educadores como profissionais*, privilegiando a reflexão docente e o trabalho em equipe, *estimular o olhar dos professores para as diferentes formas das crianças expressarem suas aprendizagens, conquistas e necessidades.*” (BRASIL, 2018, p. 15 – grifos nossos). Expõe:

- Valorizar o estabelecimento de vínculo com e entre as crianças e as experiências mediadoras de suas expressões.
- Enfatizar nas atividades apresentadas o valor das *interações e oportunidades de brincar*, dando especial atenção à *brincadeira de faz-de-conta*.
- Apresentar os *Campos de Experiências de maneira integrada*, apontando seu caráter interdisciplinar e a criação de contextos produtivos de aprendizagem, evitando concebê-lo de forma segmentada.
- *Por ser este um material destinado à formação e reflexão do professor*, é de extrema importância que a sociedade esteja representada através do texto escrito e das ilustrações de forma a:
 - afirmar positivamente a imagem da mulher, [...];
 - promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes;
 - incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, [...];
 - promover positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, [...];
 - promover positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, [...];
 - abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária. (BRASIL, 2018, p. 16 – grifos nossos).

Reitera:

Podemos dizer que as obras espelham a realidade da Educação Infantil, pois vivemos em um momento de transição de uma perspectiva mais convencional de compreensão do *papel social da creche e da pré-escola como espaços de instrução e de transmissão de comportamentos*, para uma *concepção mais contemporânea de Educação Infantil*, que tem como foco defender o direito das crianças de aprenderem a conviver, participar, explorar, brincar, expressar e conhecer-se. Esses diferentes projetos que são

políticos e pedagógicos se refletem nas concepções e proposições presentes nas obras. (BRASIL, 2018, p. 18 – grifos nossos).

Transfere como fator de “muita satisfação” aos examinadores das obras aprovadas o fato de que elas “[...] demonstram o avanço da área da Educação Infantil e a viabilidade de construir uma escola para as crianças aprenderem sobre si e sobre o mundo, enquanto estabelecem sua experiência de infância.” (BRASIL, 2018, p. 18).

Tal como:

[...] 5. Apresentam o professor como articulador — sensível e construtor de sentidos — que tem como função acompanhar as crianças, questioná-las, desafiá-las, fazê-las pensar, divertir-se, interagir e brincar. Lembram que o papel do professor na escola é relacionar a construção das propostas pedagógicas com os contextos das famílias e o território.

6. Relatam experiências vividas em escolas públicas brasileiras que enfrentam com delicadeza as vicissitudes das crianças e do mundo. *As experiências vividas, as dicas, as sugestões de práticas não são encaradas como modelos a copiar, mas como ideias, narrativas, problematizações que se tornam referências para pensar.*

7. Apresentam modos diferenciados de acolher as crianças e de pensar o planejamento, a organização de projetos, brincadeiras e sequências didáticas, a organização dos ambientes, dos tempos e dos grupos de crianças, as conexões entre os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os registros e a documentação pedagógica.

8. Oferecem dicas de como organizar a observação e o acompanhamento individual e coletivo, verificar a progressão e constituir múltiplos registros avaliativos para a escola e para as famílias. Apontam perspectivas para as transições.

9. [...] Questões relativas à pluralidade e diversidade social, econômica, cultural tornam-se foco de experiências e investigações ou problematização ao longo do ano.

10. Por fim, algumas obras conseguiram, além de apresentar um conteúdo interessante, ter uma escrita convidativa, interativa, lúdica, conectando a obra impressa e o *material digital e incluindo ilustrações diversificadas, como fotos, desenhos infantis, tabelas, sínteses, infográficos.* (BRASIL, 2018, p. 19 – grifos nossos).

Os grifos acima, se devem às especificidades descritas nos princípios e critérios que caracterizam e motivam os examinadores na escolha das obras para o PNLD/2019.

Os demais grifos no item 3.1, recomendam funções atribuídas às obras que na visão dos examinadores, são viáveis para a construção de uma escola para as crianças aprenderem sobre si e o mundo, gozar sua experiência de infância, considerar os professores e educadores profissionais que estimulam o olhar para as diferentes formas das crianças expressarem suas aprendizagens, conquistas e necessidades.

Todas essas questões causa a seguinte indagação: será possível que esses manuais didáticos tragam efetivamente grandes inovações para o espaço educacional da educação infantil? Tal arguição suscita ainda mais a busca pelo objeto desta pesquisa.

O “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos” é insistente em reafirmar ser o manual didático um instrumento formativo e de reflexão para a prática do professor.

Na página 16 lê-se: “Considerar *o professor e os educadores como profissionais*, [...]”. (BRASIL, 2018, p. 16 – grifo nosso). O fato de o guia trazer as nomenclaturas *professor e os educadores / professor ou do educador / professores e os educadores / professores e educadores / professoras, educadoras* e instituições, concede cognição de que os manuais são destinados a professores e educadores (profissionais distintos não explicitados).

Todavia, a quem o guia se refere quando insere o título de educador? O educador seria o (a) assistente de educação infantil? Mesmo sem formação ou regulamentação para sua atividade na educação infantil? Entretanto, tal como observado na relação educativa da educação infantil da REME Campo Grande, o (a) assistente de educação não atua na pré-escola, apenas na creche. Isto posto, quem seria esse educador dentro do contexto da educação infantil? Outra figura não habilitada? Porque, tal como citado na página 16 (dezesesseis) e nas demais nomenclaturas, professor e educador (es) são profissionais distintos. Contudo, cabe a estas indagações uma nova pesquisa.

Ao percorrer diálogos com produções que compõem o manual didático para o professor, as legislações, a OTD da educação infantil da REME Campo Grande, os indicativos que balizaram a seleção das obras, na análise do “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos” e apontadas algumas funções do manual didático para o professor de educação infantil, intercorre a análise do manual didático “Pé de Brincadeira”, com a finalidade de satisfazer integralmente a busca para o objeto desta pesquisa, de qual função o manual didático exerce na educação infantil da REME Campo Grande.

3.2 Apresentação do manual didático “Pé de Brincadeira”

O manual didático “Pé de Brincadeira” foi analisado pelos professores que atuavam em 2018 na pré-escola da REME Campo Grande por meio do endereço digital: <<http://www.editorapositivo.com.br/pnld2019/obra/pe-de-brincadeira/>>.

A página apresentada na figura 3, contém uma sinopse do manual, um vídeo explicativo e link sugestivo para a efetiva escolha do manual no PNLD/2019. O vídeo tem

duração de 2 minutos e 33 segundos, integra a apresentação do manual por sua autora, Angela Cordi. Embora o ícone “clique e conheça a obra” esteja ativo, ocorre erro não sendo atualmente possível visualizá-lo. Porém, o manual didático pode ser acessado no endereço digital: <<http://www.editorapositivo.com.br/flipbooks/PNLD/pe-de-brincadeira/#page/10>>.

Imagem 3 – Apresentação *online* do manual didático “Pé de Brincadeira”

The image shows a web browser window displaying the online presentation of the manual "Pé de Brincadeira" by Angela Cordi. The page is titled "PNLD 2019 Educação Infantil" and "Pé de brincadeira - Angela Cordi". It features a book cover on the left and a synopsis on the right. The synopsis is in Portuguese and discusses the book's focus on interactions and play, aimed at children aged 4 to 5. A video thumbnail shows the author, Angela Cordi, sitting at a desk. At the bottom right, there is a pink box with the code "Código: 0285P19002".

Fonte: Editora Positivo - <http://www.editorapositivo.com.br/pnld2019/obra/pe-de-brincadeira/>

Na imagem, avista-se que a sinopse contém elementos dos documentos curriculares em voga, para a educação infantil da REME Campo Grande. Citam as interações e brincadeiras como eixo estruturante da educação infantil, oportunidades de experiências, enfatiza que a protagonista da obra é a criança, cabe ao professor oportunizar ações para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

O manual tem capa grossa, bem colorida, traz ao fundo um céu azul e gramado verde; ao centro o desenho de uma árvore cujos galhos são representados com marcas verdes no formato de pés, com imagens de brinquedos infantis e um livro. Informa que é um Livro do professor da Educação Infantil, destinado à pré-escola (04 a 05 anos e 11 meses de idade), escrito por Angela Cordi, publicado e comercializado pela editora Positivo. Contém o selo PNLD 2019, 2020 e 2021, venda proibida, FNDE, Ministério da Educação.

A contracapa apresenta mensagem do FNDE ao educador:

Este livro que você está recebendo integra o programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Trata-se de um conteúdo que passou por uma criteriosa avaliação do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, para disponibilizar às escolas públicas brasileiras um material de qualidade. Junto ao livro você recebeu também um DVD contendo o respectivo material digital, que é composto de materiais gráficos, lúdicos e de avaliação.

É importante lembrar que este livro é reutilizável, ou seja, deve ser devolvido à escola ao final do ano letivo para a utilização no próximo ano até a conclusão do ciclo, no final de 2021. No caso deste manual, caso haja mudança de professor, é importante que o material permaneça na escola.

Por fim, na hipótese de você identificar alguma inconsistência neste material, ela pode ser comunicada ao FNDE por meio do telefone 0800-616161 ou no contato disponível em www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro.

Bom trabalho! (CORDI, 2018).

A primeira página contém o currículo da autora Angela Cordi, graduada em Psicologia, com especialização em Psicopedagogia e em Educação Infantil e Séries Iniciais, com mestrado em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas.

O manual é composto por duzentas e cinquenta e seis páginas. A última contracapa ilustra o hino nacional escrito e contém um DVD, o qual é explorado após a análise do manual didático. Na última capa lê-se a informação: Alimentação saudável em 10 lições (segundo fonte do ministério da saúde) sem mencionar o propósito da informação. Abaixo se encontra o código de barras, o código do livro com informação alfanumérica e os dizeres: “Este livro didático é um **bem reutilizável da escola** e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.” (CORDI, 2018 – grifo do autor).

A página 2 aborda elementos da catalogação do livro e outros dados técnicos.

O sumário está nas páginas 4 e 5, segue exemplificado na imagem 4. O livro está dividido em 4 capítulos, o primeiro, segundo e terceiro são orientações ao professor, o capítulo 4 está intitulado: Percursos didáticos: grandes temas. Está dividido em 10 temas, cada tema tem propostas didáticas para crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade. No item 5, estão as referências, por fim o último item 6, contém sugestões para leituras complementares.

Imagem 4 – Sumário do livro “Pé de brincadeira”

sumário		EDITORA POSITIVO																																																													
1. Brotando ideias 6	<ul style="list-style-type: none"> 1.1 Por uma ideia de criança 6 1.2 Aliança educativa: escola e família 7 1.3 São(s) professor 7 1.4 Ambientes de aprendizagem 9 1.5 Didáticas dos campos de experiência 11 1.6 A transição para o Ensino Fundamental 14 		4. Percursos didáticos: grandes temas 36																																																												
2. Ideias práticas 16	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Acolhimento 16 2.2 Experiências cotidianas na Educação Infantil 20 2.3 Práticas pedagógicas na Educação Infantil 24 2.4 Avaliação 26 		<table border="0"> <tr> <td>tema 1</td> <td>4.1 Acolhimento 38</td> <td>tema 7</td> <td>4.3 Diversidade cultural 57</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>De qual(s) nível(s) a Educação Infantil?</td> <td>4</td> <td>Eu existo, habito...</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Qual(s) tempo(s)?</td> <td>5</td> <td>Figuras de linguagem</td> </tr> <tr> <td>tema 2</td> <td>4.2 Direitos das crianças 79</td> <td>tema 8</td> <td>4.4 Educação alimentar e nutricional 99</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Brincar no presente</td> <td>4</td> <td>Transtornos</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Serviços legais</td> <td>5</td> <td>Comunicação escrita</td> </tr> <tr> <td>tema 3</td> <td>4.5 Trabalho 120</td> <td>tema 9</td> <td>4.6 Saúde 140</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>É de quem cuidar?</td> <td>4</td> <td>Mais ou menos... não é jogral!</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Falar de como ganhar</td> <td>5</td> <td>É a vida que conta!</td> </tr> <tr> <td>tema 4</td> <td>4.6 Preservação do meio ambiente 161</td> <td>tema 10</td> <td>4.8 Educação para o trânsito 186</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Experiências de natureza</td> <td>4</td> <td>It's all fun and games!</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Defensores da natureza</td> <td>5</td> <td>Parceiros! Ciga!</td> </tr> <tr> <td>tema 5</td> <td>4.9 Ciência e tecnologia 201</td> <td>tema 11</td> <td>4.10 Era uma vez... outra vez! 224</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Falando de quê?</td> <td>4</td> <td>Historias de todos</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>É tudo conexão</td> <td>5</td> <td>Dois irmãos e um filho de 100 anos</td> </tr> </table>	tema 1	4.1 Acolhimento 38	tema 7	4.3 Diversidade cultural 57	4	De qual(s) nível(s) a Educação Infantil?	4	Eu existo, habito...	5	Qual(s) tempo(s)?	5	Figuras de linguagem	tema 2	4.2 Direitos das crianças 79	tema 8	4.4 Educação alimentar e nutricional 99	4	Brincar no presente	4	Transtornos	5	Serviços legais	5	Comunicação escrita	tema 3	4.5 Trabalho 120	tema 9	4.6 Saúde 140	4	É de quem cuidar?	4	Mais ou menos... não é jogral!	5	Falar de como ganhar	5	É a vida que conta!	tema 4	4.6 Preservação do meio ambiente 161	tema 10	4.8 Educação para o trânsito 186	4	Experiências de natureza	4	It's all fun and games!	5	Defensores da natureza	5	Parceiros! Ciga!	tema 5	4.9 Ciência e tecnologia 201	tema 11	4.10 Era uma vez... outra vez! 224	4	Falando de quê?	4	Historias de todos	5	É tudo conexão	5	Dois irmãos e um filho de 100 anos
tema 1	4.1 Acolhimento 38	tema 7	4.3 Diversidade cultural 57																																																												
4	De qual(s) nível(s) a Educação Infantil?	4	Eu existo, habito...																																																												
5	Qual(s) tempo(s)?	5	Figuras de linguagem																																																												
tema 2	4.2 Direitos das crianças 79	tema 8	4.4 Educação alimentar e nutricional 99																																																												
4	Brincar no presente	4	Transtornos																																																												
5	Serviços legais	5	Comunicação escrita																																																												
tema 3	4.5 Trabalho 120	tema 9	4.6 Saúde 140																																																												
4	É de quem cuidar?	4	Mais ou menos... não é jogral!																																																												
5	Falar de como ganhar	5	É a vida que conta!																																																												
tema 4	4.6 Preservação do meio ambiente 161	tema 10	4.8 Educação para o trânsito 186																																																												
4	Experiências de natureza	4	It's all fun and games!																																																												
5	Defensores da natureza	5	Parceiros! Ciga!																																																												
tema 5	4.9 Ciência e tecnologia 201	tema 11	4.10 Era uma vez... outra vez! 224																																																												
4	Falando de quê?	4	Historias de todos																																																												
5	É tudo conexão	5	Dois irmãos e um filho de 100 anos																																																												
3. Percursos didáticos Atividades permanentes 29	<ul style="list-style-type: none"> 3.1 Roda de conversa 30 3.2 Brincadeiras cantadas 31 3.3 Roda de leitura 32 3.4 Faz de conta 33 3.5 Desenho 34 3.6 Jogos de regras 35 		5. Referências 245																																																												
			6. Leituras complementares 251																																																												

Fonte: Cordi, 2018.

O “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos” descreve o manual Pé de brincadeira:

A obra, destinada ao(a) professor(a) da Educação Infantil, Pré-escola (quatro a cinco anos e onze meses), apresenta boa adequação temática que atende à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às leis e princípios que devem fundamentar a Educação Infantil em âmbito nacional, preocupando-se em garantir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a criança. Ela defende a infância enquanto categoria social construída historicamente, defende garantir as vozes e os direitos das crianças, articula concepção de criança e a sua relação com a escola e a família, destaca o papel do(a) professor(a), os ambientes de aprendizagem, os campos de

experiência e o seu fazer didático, finalizando com a transição para o ensino fundamental anos iniciais. (BRASIL, 2018, p. 32).

Brotando ideias, capítulo 1 na página 6, é o título que a autora utiliza para dialogar brevemente com o professor, sobre os conceitos de infância, a concepção de criança, destaca o papel do professor e os ambientes de aprendizagem, os campos de experiência e a transição para o EF. A criança é descrita como um ser único e completo, que apesar “[...] de demandar cuidados dos adultos, desde que nasce já é capaz de interagir com os meios natural, social e cultural. [...] apresentam características específicas de acordo com suas experiências, sua etapa de desenvolvimento e seu processo de crescimento.” CORDI, 2018, p. 6).

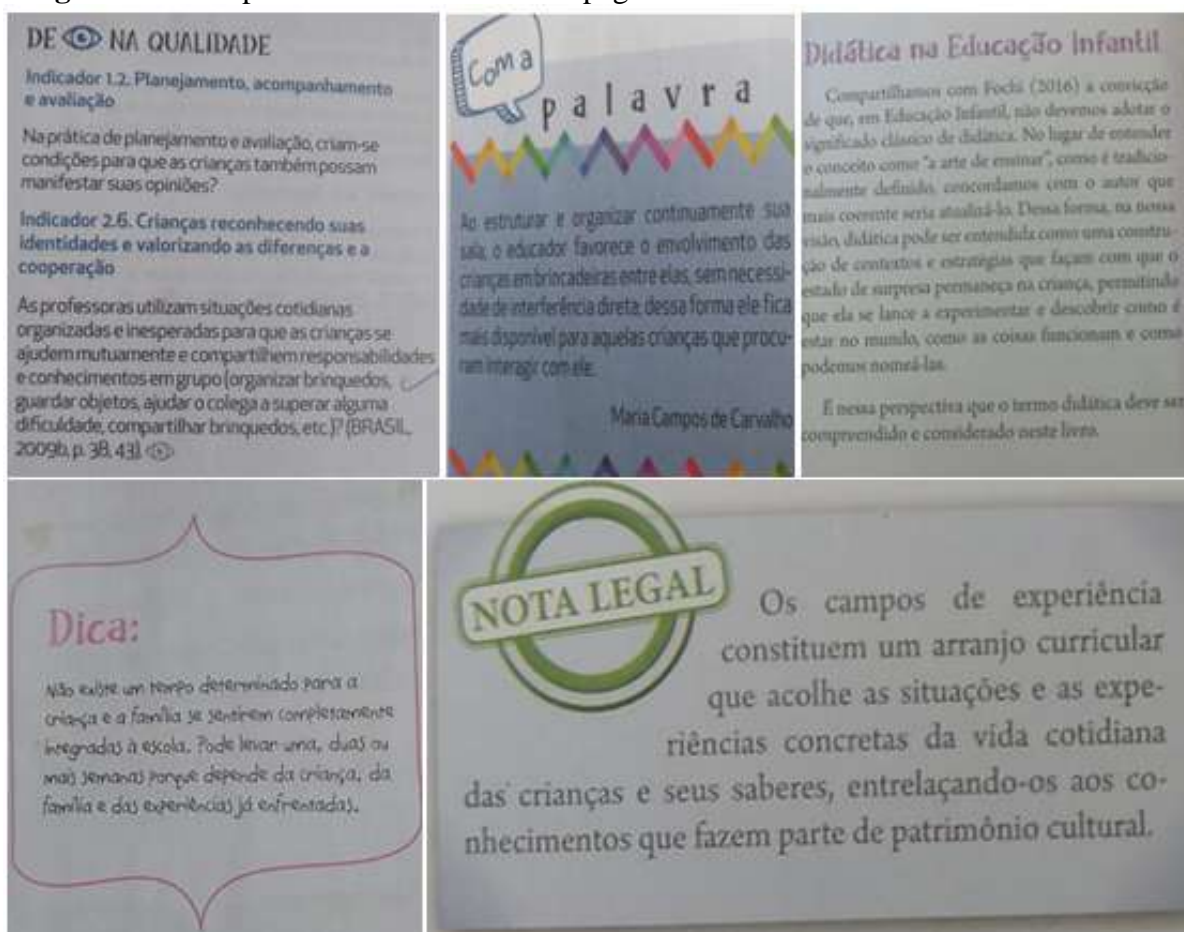
Que “[...] desenvolvem o âmbito afetivo, social e cognitivo integradamente a partir de suas experiências e embora necessitem de cuidados, concentram competências sociopsicológicas que se manifestam desde a mais tenra idade.” (CORDI, 2018, p. 6).

Cordi (2018) compatibiliza da convicção de que as crianças são indivíduos com “[...] ideias, vontades e sentimentos próprios, inseridos em uma cultura com a qual aprendem e na qual se desenvolvem pelas experiências e oportunidades que possuem.” A autora complementa que “É importante considerarmos todos esses aspectos, pois o modo como vemos a infância é determinante para práticas pedagógicas de qualidade.” (CORDI, 2018, p. 6).

A partir do subitem 1.1, na página 6, até o subitem 2.4 que encerra na página 28, Cordi (2018) padroniza notas na lateral das páginas em quadros denominados: Nota legal (menção de alguma legislação); Com a palavra (trazendo alguma citação); De olho na qualidade (item do documento Indicadores da qualidade na educação infantil – MEC/SEB, 2009b); Dica (nota da autora com dicas para o professor); Didática na educação infantil, nota da autora em que afirma compartilhar com Fochi (2016) de que “na educação infantil não devemos adotar o significado clássico de didática [...] como a ‘arte de ensinar’ [...] mas como construção de contextos e estratégias que façam com que o estado de surpresa permaneça na criança, permite que se lance a experimentar [...].” (CORDI, 2018, p. 11).

Seguem exemplos de notas contidas nas páginas 6 a 28, na imagem 5, abaixo nomeada: Exemplos de notas contidas nas páginas 6 a 28.

Imagem 5 – Exemplos de notas contidas nas páginas 6 a 28



Fonte: Cordi, 2018.

Organização: A autora.

O subitem 1.2, afirma a importância da aliança da escola com a família, no compartilhamento de responsabilidades sociais entre familiares e educadores.

Em Se (r) professor, item 1.3, Cordi (2018) inicia com uma citação do documento do Ministério da Educação da Itália, Indicações Nacionais para o Currículo da Escola de Infância e do primeiro Ciclo de Instrução/2012: “Os educadores acolhem, valorizam e ampliam a curiosidade, as explorações, as propostas das crianças e criam ocasiões de aprendizagem para favorecer a organização de tudo aquilo que as crianças vão descobrindo.” (CORDI, 2018, p. 7).

Após a citação Cordi (2018) afirma:

Aprendemos com os italianos a valorizar o modo como as crianças se divertem com o corpo e com a imaginação, **brincam o tempo todo** e em qualquer lugar. E nessas situações, elas aprendem (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015). Podem aprender a seguir regras, a esperar sua vez para jogar, a ganhar e a perder, a perseverar, a conhecer melhor o corpo e suas possibilidades motoras, a perceber as diferentes sensações, a focar a atenção, a estabelecer relações... Quando brincam, aprendem sobre si mesmas e sobre

seus companheiros de brincadeira, aprendem sobre o mundo, sobre a convivência. (NASTARI, 2016). (CORDI, 2018, p.7 – grifo do autor).

Intitula para a atenção à menção da autora ao documento italiano, a qual insere a possibilidade para o debate de que, embora a BNCCEI/2017 não faça a menção ao documento curricular para a educação infantil italiana, observa-se que o documento foi articulado com base nas DCNEI/2009 (mencionada na BNCCEI/2017), e se apropria do currículo para as crianças italianas. Reafirma a importância da interação e brincadeiras, introduz os campos de experiências como base curricular.

Souza, Moro e Coutinho (2019) discorrem:

O termo ‘campos de experiência’ já fora proposto na Itália, no ano de 1991, [...] e constitui o documento [...] "Indicações Nacionais para o Currículo da Escola de Infância e do primeiro Ciclo de Instrução", que correspondem à pré-escola e aos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. *Nesse documento, que fixa os objetivos gerais, os objetivos de aprendizagem e aqueles relacionados às competências das crianças e jovens para cada disciplina ou campo de experiência.* (ITÁLIA, 2012, p.13), *a ideia de acolhimento dos saberes das crianças está presente remetendo para a importância dos professores acolherem, valorizarem e ampliarem a curiosidade, a exploração e as propostas das crianças, sendo ainda papel dos professores criarem situações de aprendizagem* (ibidem. p.24). Os campos de experiência no documento italiano são: O eu e o outro; O corpo e o movimento; Imagens, sons e cores; O discurso e as palavras; O conhecimento do mundo.

Visivelmente inspirado no documento italiano, que não é citado, o texto da BNCC é bastante breve ao apresentar o que são os campos de experiência, se restringe a citar a sua relação com as DCNEI, em especial o seu artigo 9º. e afirma que ‘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.’ (BRASIL, 2017, p. 38). (SOUZA; MORO; COUTINHO, 2019, p. 98 – grifos nossos).

Os grifos acima foram motivados pelas semelhanças do documento com a BNCCEI/2017, de objetivos de aprendizagem, competências e campos de experiências (os quais são divididos em 5 e possuem nomenclaturas semelhantes).

Observa-se também o empenho de Cordi (2018) em enfatizar que as brincadeiras das crianças “[...] evidenciam conhecimentos que podem ser compreendidos e compartilhados coletivamente [...].” (CORDI, 2018, p. 8) E que “[...] são essas as alternativas de percurso que o professor precisa identificar [...].” Não frisar nos resultados, “[...] mas na possibilidade de favorecer novas experiências às crianças, para que atribuam sentido e significado ao que vivenciam por meio do corpo, da observação, das relações que conseguem estabelecer, da imaginação e da ludicidade.” (CORDI, 2018, p. 8)

O “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos” sintetizou:

O capítulo 1 segue refletindo a importância de ser professor(a) na Educação Infantil, sugerindo, de certa maneira, que aprendamos com experiências já consolidadas, a exemplo da Itália, e de que a brincadeira pode ser a metodologia que valorize a ação da criança. Sobre este ponto, há de se valorizar as experiências locais brasileiras. O capítulo sugere também que o(a) professor(a) esteja atento(a) aos indicadores de qualidade, em especial garantindo que a família tenha direito de acompanhar as vivências e produções da criança. Defende ideia de brincadeira como viés de investigação da criança, de convivência com os seus pares, de exploração e de caminhos a serem percorridos também no ambiente escolar. Dá pistas ao(à) professor(a) no que se refere a não centrar em resultados, mas no favorecimento de novas experiências às crianças a fim de atribuir sentido e significado ao mundo. (BRASIL, 2018, p. 33 e 34).

No subitem 1.4, o manual descreve como deve ser o ambiente de aprendizagem, o espaço físico e sua organização. Nesse subitem, a autora descreve condições ideais para promoção de desenvolvimento integral de crianças, sugere arranjos para que os espaços físicos sejam transformados em diferentes ambientes de aprendizagem, inclusive com a participação das crianças.

A autora afirma que “[...] é preciso aproveitar as características peculiares dos espaços disponíveis”. Pois, quando “bem estruturados e providos de recursos materiais a serem explorados, esses ambientes possibilitam diferentes experiências e vivências às crianças e favorecem seu desenvolvimento.” (CORDI, 2018, p.9).

Nesses pressupostos entende-se a necessidade de cada instituição adaptar-se e se organizar segundo suas condições, padrões propostos quanto aos objetos, materiais diversos e mobiliários. Em contextos tão desiguais de espaços educacionais e diferentes realidades sociais, detém-se a indagação de quantos municípios e mesmo escolas possuem condições de organizar-se dentro dos padrões propostos?

A falta de padronização predial, acesso ao mobiliário, diversidade de materiais educativos e demais recursos, podem ser um entrave para execução de propostas pedagógicas descritas em manuais didáticos, principalmente quando se desconsidera as desigualdades de condições no trabalho educacional, e não propõem alternativas para adaptação das atividades e/ou espaços em que essas devam ser desenvolvidas.

Observa-se a inserção da ideia de que a responsabilidade pelo ambiente de aprendizagem, o espaço físico e sua organização é do professor. Entretanto, o espaço físico das instituições públicas, adaptação do mobiliário e diversidade de materiais educativos e outros insumos, não são determinados pelos professores e sim por gestores que dependem de

verbas públicas. Nessa oportunidade, cabe ao professor frequentemente grande criatividade para organizar minimamente o espaço físico, transformando-o em ambiente de aprendizagem, bem como adaptação de propostas educativas dependendo dos recursos disponíveis na instituição de educação e/ou, prover os meios materiais com recursos financeiros próprios.

O item 1.5, didática dos campos de experiência⁴², chama a atenção para a elaboração do manual antes da consolidação da versão final da BNCC/2017, que o campo de experiências descrito pela autora como “Oralidade e escrita” refere-se a versão anterior da BNCC, na versão consolidada a nomenclatura aparece como “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Esse fato é consequência do edital PNLD/2019⁴³ ter precedido a homologação da BNCC, o que propõe a elaboração do manual didático conforme versão da BNCC enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017.

O manual contém a síntese dos campos de experiências com poucas variações da BNCC/2017, com exceção do campo Oralidade e Escrita, o qual aborda alguns dizeres do campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação descrito na BNCC/2017.

Cordi (2018) descreve no subitem 1.6, a transição para o EF conforme indicado “na terceira versão da BNCC.” (CORDI, 2018, p. 14).

A síntese dos objetivos das aprendizagens e desenvolvimento no ensejo dos campos de experiências descrita no manual, é a mesma contida na versão consolidada da BNCC/2017.

No capítulo 2, ideias práticas, manual com orientações ao professor quanto ao acolhimento, experiências cotidianas na educação infantil, momentos da rotina e práticas pedagógicas e avaliação. Tais orientações para a prática não estão descritas na BNCC, mas estavam previstas no edital PNLD/2019.

Ao dispor como eixos norteadores as interações e brincadeiras, Cordi (2018) sugere “[...] a organização do tempo com experiências ricas e significativas, que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.” (CORDI, 2018, p. 24) Com práticas

⁴². A BNCC/2017 nomeia cada campo de experiências com a palavra **experiência no plural**, a autora cita sempre no singular.

⁴³. Segundo critérios de avaliação das obras contidos no edital:

A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que **corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017**. (Edital de Convocação 01/2017/CGPLI. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019.)

pedagógicas regulares que marcam a rotina diária, semanal ou mensal, “[...] não podem ser repetitivas para não perder seu caráter desafiador.” (CORDI, 2018, p. 24).

Essas práticas pedagógicas estão descritas por atividades permanentes ou de rotina. A autora classifica como exemplos de atividades permanentes ou de rotina, a roda de leitura feita pela professora, atividades de desenho, roda de leitura para que as crianças manuseiem os livros, cantinhos de faz de conta, brincadeiras no parque, ambiente externo, músicas e brincadeiras de roda.

Cordi (2018) adianta:

No capítulo 3, tratamos da importância das atividades permanentes ou de rotina, que devem ser planejadas para desafiar as crianças a desenvolver novas aprendizagens. A constância de atividades como essas é fundamental para que elas construam conhecimentos nos diferentes campos de experiência. (CORDI, 2018, p. 25).

No manual as atividades permanentes se relacionam às sequências didáticas, segundo a autora, “[...] de modo geral, as sequências didáticas são atividades articuladas, que mobilizam diferentes campos de experiência [...]”, fundamental a mediação do professor para o desenvolvimento de uma sequência didática, de modo que “[...] as atividades permanentes, de rotina e as sequências didáticas, devem contemplar todos os campos de experiência e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.” (CORDI, 2018, p. 25).

No capítulo 3 do manual, a autora descreve os Percursos Didáticos de atividades permanentes com várias sugestões para o professor utilizar em sua prática, durante a rotina na pré-escola na roda de conversa, brincadeiras cantadas, roda de leitura, faz de conta, desenho e jogos de regras.

Sob o título Percursos Didáticos: grandes temas, no capítulo 4 “[...] são considerados os enunciados que serão desenvolvidos ao longo do ano” (BRASIL, 2018, p. 35).

São dez temas, cada um compreende dez propostas didáticas para crianças de 04 (quatro) anos e 10 propostas didáticas para crianças de 05 (cinco) anos de idade. Remete a ideia de que em pré-escolas com subdivisão em dois grupos, o manual didático atende aos dois grupos com a mesma temática, porém com propostas didáticas diferenciadas conforme faixa etária da criança. Tal organização contempla os grupos 4 e 5 da educação infantil da REME Campo Grande.

Deduz-se que a quantidade de propostas didáticas, seja possível a realização de uma atividade por dia letivo. Quando se leva em consideração a divisão em grupos, como no caso da REME Campo Grande, ficam cem propostas didáticas para cada grupo da pré-escola.

Porém, o manual didático afirma que o conteúdo é flexível e que o professor pode e deve eleger ou adequar as propostas didáticas, estas que melhor atendam às necessidades e interesses de seu grupo. De maneira que,

Os temas que selecionamos para compor este livro foram abordados com propostas flexíveis, ajustáveis às características das crianças e ao contexto da instituição. Você, professor, **pode e deve** eleger ou adequar as propostas pedagógicas que melhor correspondam às necessidades e aos interesses de seu grupo e, assim, oferecer as melhores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento às suas crianças. (CORDI, 2018, p. 37 – grifo no original).

Segundo Cordi (2018) as atividades integram conjuntos de aprendizagem, que permitem desencadear interações e brincadeiras com diferentes intencionalidades, cabe ao professor, “munido de dados da turma sobre quais são suas necessidades e interesses, ajustá-las de acordo com seus objetivos e intenções educativas.” (CORDI, 2018, p. 36).

O manual didático enfatiza que as atividades precisam ser flexíveis em quatro aspectos: espaço, tempo, conteúdo e recursos. Ou seja, deve ser possível adaptar o ambiente definir o espaço da escola que melhor atenda a dinâmica da proposta, definir um período maior ou menor de tempo para a execução das atividades, adequar as propostas para que as crianças conquistem aprendizagens, providenciar materiais e favorecer estratégias que favoreçam e facilitem a aprendizagem.

Os temas definem propostas didáticas para as atividades permanentes ou de rotina. No capítulo 2 do manual didático, a autora relaciona as atividades permanentes com a sequência didática. Embora pareça haver uma intencionalidade sequencial na prática pedagógica em cada tema, a autora não menciona o conteúdo dos temas como sequências didáticas e sim como *propostas didáticas* e enfatiza para que o professor faça os ajustes que considerar necessários.

Nos temas o aspecto visual do manual didático se altera e as páginas ganham bordas coloridas, cada tema tem uma cor com tonalidades diferentes, a mais clara para crianças de quatro anos de idade. As letras diminuem consideravelmente de tamanho e as atividades são descritas em três colunas. Segue exemplo na imagem 6, descrita como Propostas didáticas, páginas 74 e 75:

Imagem 6 - Propostas didáticas, páginas 74 e 75



Fonte: Cordi, 2018.

Os temas propostos são: (4.1) Acolhimento, (4.2) Diversidade Cultural, (4.3) Direitos das crianças, (4.4) Educação alimentar e nutricional, (4.5) Trabalho, (4.6) Saúde, (4.7) Preservação do meio ambiente, (4.8) Educação para o trânsito, (4.9) Ciência e tecnologia e (4.10) Era uma vez... outra vez!

Cada tema contém uma página introdutória, com pequeno texto que faz menção à temática e sugere em um quadro denominado “*Flexibilização*”, algumas atividades para crianças público da educação especial, restritas a apenas algumas sugestões de adaptação de atividade para criança cadeirante, com deficiência auditiva e deficiência visual. Não contempla todas as especificidades de crianças com deficiência ou público da educação especial. Fica subentendido que para as demais deficiências, caso haja necessidade, as adaptações das atividades ficam a critério do professor e que o item foi posto mais em atendimento ao previsto no Edital PNLD/2019⁴⁴, portanto, não atende às diversas

⁴⁴ 3.1.1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental [...] serão excluídas as obras didáticas que não obedecerem aos preceitos legais instituídos nos seguintes documentos legais:

k. Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE); [...] **p.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009) (BRASIL, 2017, p. 30 – grifo do autor)

necessidades educacionais especiais, nas múltiplas demandas que se apresentam no espaço escolar da educação infantil.

Os temas contêm um quadro descrevendo os títulos das propostas didáticas, número de página, espaço previsto para a execução da atividade (área externa ou sala), tempo e recursos materiais.

Nas temáticas, cada proposta didática está organizada por um único campo de experiências, objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, a preparação, o desenvolvimento da proposta, socialização das descobertas, autoavaliação e avaliação.

Estando todos os temas e todas as propostas didáticas organizadas no mesmo padrão, elegeu-se para a análise mais pontual o tema (4.3) Direitos das crianças.

Anteriormente da análise do tema “Direitos das crianças”, recorreremos a breve arguição do DVD anexado ao manual, com o propósito de listar como esse recurso auxilia no suporte ou recurso ao manual didático.

3.2.1 Mídia digital do manual didático “Pé de brincadeira”: DVD

O DVD que acompanha o manual didático contém 32 músicas/canções infantis com diversos ritmos (algumas estão descritas na página 31 do manual), materiais gráficos, materiais lúdicos e materiais de avaliação.

Os materiais gráficos são sugestões para atividades permanentes e estão disponibilizados em 6 ícones: roda de conversa, brincadeiras cantadas, roda de leitura, faz de conta, desenho e jogos de regras (algumas das quais estão descritas nas páginas 30 a 35 do manual didático). Além dos 6 ícones mencionados, há ícones para cada proposta didática do manual, em que estão disponibilizados para impressão os recursos visuais para a realização de cada atividade do manual.

Os materiais lúdicos de folclore e cultura popular estão expostos em 6 ícones, cada ícone abre os demais:

- Ciclo junino: festa ou folguedo tradicional, dança tradicional, construção e receita culinária tradicional;
- Região norte: lendas e histórias tradicionais, dança tradicional, construção, brinquedo cantado ou brincadeira e receita culinária tradicional;
- Região nordeste: brincadeira de roda, brinquedo cantado ou brincadeira, jogo de mãos, parlendas e trava-línguas, dança tradicional e receita culinária tradicional;

- Região centro-oeste: brincadeira de roda, dança tradicional, construção, brinquedo cantado ou brincadeira, jogo de mãos e receita culinária tradicional;
- Região sudeste: brincadeira de roda, brinquedo cantado ou brincadeira, canção tradicional, jogo de mãos, parlendas e trava-línguas e receita culinária tradicional;
- Região sul: canção tradicional, lenda tradicional, brinquedo cantado ou brincadeira, jogo de mãos, parlendas e trava-línguas, dança tradicional e receita culinária tradicional.

No ícone material de avaliação, há fichas de avaliação nomeadas para os 20 temas e material sobre os objetivos de transição, conforme os campos de experiências.

O DVD contém material gráfico para as atividades permanentes, de roda de conversa, brincadeiras cantadas, roda de leitura, faz de conta, desenho e jogos de regras. Essas atividades são elaboradas por campos de experiências, sem mencionar qual objetivo de aprendizagem e desenvolvimento a atividade sinaliza. São sugestões pertinentes as atividades contínuas.

A disposição do material do DVD é de fácil acesso e contém boa apresentação gráfica, embora a autora não mencione no manual didático, o conteúdo do DVD pode ser impresso ou exibido em mídia para todas as atividades dos grandes temas contidos no manual didático.

A possível problemática, pode ser o fato de que os aparelhos digitais mais modernos (notebooks, netbooks e computadores) não dispõem de leitura para DVD.

A quantidade de material a ser impresso é considerável, em sua maioria colorida, o que requerer gastos com a impressão, caso o espaço escolar não contemple impressora, cartucho de tinta colorida e papel.

3.3 Análise do tema Direitos das crianças

O tema eleito para análise inicia na página 79 do manual didático “Pé de brincadeira” e refere-se ao item 4.3: “Direitos das crianças”.

Na página introdutória do tema lê-se:

Partilhamos da convicção de que a educação é ‘uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social’. (BRASIL, 2012e, p.2). (CORDI, 2018, p. 79).

A autora sugere que o professor consulte as duas obras que retratam os direitos das crianças: “Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha” – Rocha (2002) e “O livro dos grandes direitos das crianças” – Lourenço (2011).

O quadro *Flexibilização* propõe adaptação das atividades em atendimento às crianças com deficiência auditiva, em duas atividades do item: “Eu era assim?” (para crianças de 04 anos de idade) e a atividade “Atendimento especializado” (para crianças de 05 anos de idade), utilizando-se de imagens e mímicas. Em atendimento às crianças cadeirantes, na atividade “Panobol” (para crianças de 04 anos de idade), a sugestão é de que a atividade seja realizada com todos os alunos da turma sentados.

As propostas didáticas para o grupo 4 receberam o subtema: “Brincar eu preciso!”

Para o grupo 5 o subtema é: “Ser criança é legal!”

3.3.1 Propostas didáticas para crianças de 04 anos: “Brincar eu preciso!”

O Quadro 5, a seguir, “Brincar eu preciso!” – propostas didáticas para o grupo 4, elaborado pela autora, é uma síntese da organização das propostas didáticas analisadas para a temática. Abrange o nome, os campos de experiências que norteiam as propostas didáticas, os recursos materiais necessários para o desenvolvimento de cada proposta e a brincadeira ou atividade, que auxilia a aplicação do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento gerado pelo campo de experiências.

Retrata principalmente a ligação que Cordi (2018) faz entre o campo de experiências e a brincadeira, que figura como eixo central da atividade, bem como a forma de interação contida em cada proposta didática. Todas as propostas didáticas são compostas com mais de uma atividade configurando etapas.

Quadro 5 - Brincar eu preciso! – propostas didáticas para crianças de 04 anos

Proposta didática	Campo de experiências	Brincadeira/atividade/ forma de interação	Recursos materiais
1. Eu era assim...	Corpo, Gestos e movimentos	<u>Canção</u> <u>Eu era assim...</u> / Cantiga – visualização de imagens – gestos/mímica – roda de conversa/ (todo o grupo)	Imagens das etapas da vida, fases do desenvolvimento humano.
2. Coisas de criança	Traços, sons, cores e formas	<u>Registro – desenho</u> ./ Conversa inicial – desenho/registo em papel – contemplação dos desenhos expostos – elaboração de convite/(individual)	Balões, barbantes, fita adesiva, cartão 12X5 cm (um para cada criança).

Continua

Continuação Quadro 5

3. Vai começar a brincadeira...	Corpo, gestos e movimentos	<u>Roda: Ciranda cirandinha.</u> / Roda de ciranda – recitar versos ou quadrinha – roda de conversa/(todo o grupo)	Cartaz com a cantiga Ciranda, cirandinha.
4. Memória dos Nomes	Oralidade e escrita	<u>Jogo da memória com os nomes das crianças.</u> / Confecção do jogo da memória com o registro do nome em dois pratos de papel – jogo – roda de conversa/(todo o grupo)	Pratos descartáveis (a quantidade é o dobro do número de crianças).
5. Panobol	Corpo, gestos e movimentos	<u>Jogo de bola coletivo.</u> / Jogo de bola coletivo – roda de conversa./ (todo o grupo)	Pedaço grande de tecido e uma bola.
6. Se eu fosse um peixinho	O eu, o outro e o nós	<u>Canção: A canoa virou.</u> / Confecção dos peixinhos de papel – cantar a cantiga – encenar a cantiga com os peixinhos de papel – roda de conversa /(todo o grupo)	Uma tira de papel colorido para cada criança.
7. Jogo de construção	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações	<u>Jogo de empilhar</u> / Pintura de rolos de papel higiênico – jogo em equipe – desenho da torre – roda de conversa /(equipes)	Rolos de papel higiênico, giz de cera ou tinta guache e tesoura de pontas arredondadas.
8. Um sorriso sobre os dedos	Corpo, gestos e movimentos	<u>Cantiga Dedos</u> / Cantiga Dedos – desenho de expressões da face nos dedos – cantiga com as mãos unidas e os dedos se cumprimentando – roda de conversa/ (grupo/individual)	Canetas hidrográficas pretas, laváveis e atóxicas.
9. Estátua no jornal	Corpo, gestos e movimentos	<u>Brincar de estátua</u> / Colocar folhas de jornal no chão - Brincar de estátua/(todo o grupo)	Folha de jornal para cada criança, fita adesiva e aparelho de som.
10. Trilha do barulho	Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações	<u>Jogo Trilha</u> / Visualização de imagens – desenho em dupla – jogo da trilha em dupla – roda de conversa/ (duplas)	6 círculos de cartolina numerados duas vezes de 1 a 3. 10 folhas de papel sulfite ilustradas com fontes sonoras (objetos ou animais).

Fonte: Cordi, 2018.

Organização: A autora.

Após análise no manual didático e conforme pontuado no quadro 5, observa-se que a única proposta didática que não contempla uma brincadeira específica é a “Coisas de criança”, a qual solicita que a criança registre no cartão sua brincadeira preferida. E que, a única proposta didática sem roda de conversa é a “Estátua no jornal”.

O quadro 5, evidencia que a autora privilegiou significativamente o campo de experiências corpo, gestos e movimentos em 5 propostas didáticas, conforme contabilizado na tabela 7, com exceção do campo de experiências espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, todos os demais são citados em apenas uma proposta didática.

Tabela 7 – Disposição dos campos de experiências nas propostas didáticas – Crianças 04 anos de idade

O Eu, o Outro e o Nós	Corpo, Gestos e Movimentos	Traços Sons, Cores e Formas	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Oralidade e Escrita)	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações
1	5	1	1	2

Fonte: Cordi, 2018.

Organização: A autora

Das 10 propostas didáticas, 6 contém brincadeiras com regras: “Vai começar a brincadeira”, “Memória dos nomes”, “Se eu fosse um peixinho”, “Jogo de construção”, “Estátua no jornal” e “Trilha do barulho”. A autora observa que, “Com quatro anos de idade, o trabalho com regras deverá ser simples e claro.” (CORDI, 2018, p. 82).

Nas propostas didáticas das cinco atividades que tem o campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos*, três delas: “Panobol”, “Vai começar a brincadeira” e “Estátua no jornal”, têm o mesmo “Objetivo de aprendizagem e conhecimento: movimentar-se de forma adequada ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.” (EI03CG01). (CORDI, 2018, p. 83).

Tal fator demonstra que Cordi (2018) enfatiza o mesmo objetivo em três atividades diferentes, desconsidera os demais quanto a aprendizagem, desenvolvimento e exploração de variadas aprendizagens em *Corpo, gestos e movimentos*. Em anexo, encontram-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos campos de experiência para os grupos 4 e 5.

Por serem muitos é que chama a atenção o fato da temática para o grupo 4, atividades que repetem 3 vezes o mesmo objetivo de aprendizagem, para o campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos*.

Como previsto na BNCC e no documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020”, ao vivenciar experiências em todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências, a criança terá melhor oportunidade de desenvolvimento. Ao pontuar que “teoricamente” o manual didático está alinhado à BNCC, há de considerar-se uma lacuna quanto à contemplação de todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos.

A proposta didática “Jogo de construção” configura 2 tempos para execução em duas etapas: pintura em rolinhos de papel higiênico, previamente preparados com pequenos cortes nas bordas (embora a autora proponha como duas opções para a pintura o giz de cera e com rolinho e tinta guache, a fim de manter a característica do rolo a pintura com tinta guache é

mais adequada, pois certamente as crianças de quatro anos de idade deverão forçar o giz sobre o rolo de papel higiênico ao colori-lo, descaracterizando-o); a segunda etapa consiste em formar equipes (a autora não sugere a quantidade de elementos para as equipes), distribuir 10 rolos coloridos para cada equipe e propor que façam uma escultura mais alta que conseguirem encaixando os rolos, conforme abaixo exemplificado na imagem 7.

Imagem 7 - Jogo de construção



Fonte: Cordi, 2018, p. 84.

Embora o manual acentue na introdução que “[...] falar sobre seus direitos às crianças é uma maneira de aproximá-las desse legado, buscar experiências que favoreçam a consciência cidadã e as práticas cotidianas, individuais e coletivas que promovam, protejam e defendam os direitos humanos [...]” (CORDI, 2018, p.79) Em nenhuma das propostas didáticas para o grupo 4 fica explícito qual direito poderia ser discutido por meio da proposta didática. O que se percebe é que as atividades remetem a criança como um ser único e a sociabilidade por meio de brincadeiras.

Evidencia-se nas propostas didáticas para crianças de 04 anos: “Brincar eu preciso!”, que nenhuma das propostas didáticas sugere por exemplo, uma roda de conversa que fale sobre um determinado direito da criança, tal qual objetivos e ações, nas atividades voltadas para o previsto em cada campo de experiências. A autora preocupou-se em adequar as propostas didáticas aos campos de experiências, excluiu um trabalho didático que aprimore a experiência ou conhecimentos específicos relacionados ao tema “Direitos das crianças”.

Um contrassenso, pois desrespeita os direitos de aprendizagem da criança, contrapondo a finalidade da escola de transmitir e assimilar o conhecimento científico, social e histórico construído.

A primeira proposta didática “Eu era assim?” tem o campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos*, com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de: “Criar

movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.” (EI03CG02) e (CORDI, 2018, p. 81).

No tópico Desenvolvimento, a autora afirma que “Nessa atividade as crianças serão convidadas a refletir sobre as etapas da vida humana, desde o nascimento do bebê até a velhice, de forma lúdica e envolvente embaladas pela cantiga: Eu era assim...” (CORDI, 2018, p.81).

O professor deve iniciar a atividade cantando um pequeno trecho da cantiga. Convidar as crianças que já conhecem para cantar junto, propor que as crianças imitem um nenê e as outras fases do desenvolvimento humano que a canção retrata.

Após essa brincadeira, o professor deve reunir as crianças e apresentar figuras das fases da vida, verificar se elas reconhecem as imagens e se lembram quais gestos representam. O professor deverá propor uma nova brincadeira com essas imagens e a cantiga, iniciar o primeiro verso e antes de um novo, mostrar uma figura para a turma. “O desafio é incorporar imediatamente a palavra correspondente ao verso, ao mesmo tempo em que fazem o gesto que representa a frase citada.” (CORDI, 2018, p. 81).

No tópico socialização das descobertas e autoavaliação, ao término da brincadeira o professor deverá questionar as crianças como é ser neném? O que não conseguiam fazer e o que conseguem aos quatro anos de idade; instigar as crianças a refletir sobre suas conquistas, compartilhar com o grupo o que já conseguem realizar (identificar aquelas que ainda precisam de muita ajuda ou bem pouco auxílio).

Após, retomar com as crianças como elas retrataram os avós e como são os avós delas, se usam bengalas, são velhinhos, cabelos brancos (o manual menciona essas características estereotipadas), o professor deve orientar para que as crianças perguntem aos familiares como foi a infância deles, solicitar que compartilhem algumas curiosidades com os colegas. (Embora não esteja escrito, deduz-se que tal atividade deverá ser realizada em dia posterior).

No tópico Avaliação, a autora afirma que com “[...] essa atividade é possível perceber que ideia as crianças possuem do que é ser papai, mamãe, vovô, vovó e entre outros. Fique atento e procure orientá-las a representar cada fase da forma mais natural e real possível, sem estereótipos, preconceito ou postura discriminatória.” (CORDI, 2018, p. 81) Interessante que nesse tópico a autora observa a questão de estereótipos.

Embora não fique explícito, observa-se que a proposta didática inicia com o campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos* e ao longo a atividade interage com o campo de

experiências *Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação*. Inclusive desconsidera o campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos* e centraliza-se nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de *Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação*.

No documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020”, a proposta didática abrange o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiências: *Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação*, conforme anexo K, “(CGEI03ET02b.d): Compreender os fenômenos da natureza e fenômenos sociais: transformações.” Com saberes de conhecimentos “[...] relacionados aos seres vivos, seus ciclos e fases da vida.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 128).

Conforme assinalado na BNCC/2017 e no documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020” os campos de experiências “se articulam constantemente, em todas as experiências e vivências das crianças, tornando-se tarefa da instituição e dos professores promover ações que possibilitem a integração entre eles, garantir a efetivação dos seis direitos de aprendizagem.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 44).

Segundo Cordi (2018)

Por questões de organização didática, para cada atividade proposta procuramos dar ênfase a um campo de experiência e a um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, muitos outros objetivos podem orientar suas ações junto as crianças, tendo em vista o que realmente é necessário e relevante para o seu grupo. (CORDI, 2018, p. 36)

Cordi (2018) justifica o motivo pelo qual não evidencia nas propostas didáticas, outros campos de experiências. Embora afirme que muitos outros objetivos podem orientar as ações, na organização da proposta didática por etapas de atividades, os outros campos de experiências com outros objetivos já se inserem nessas demais etapas, porém, tal como exemplificado na proposta didática “Eu era assim?” Cabe ao professor identificar os demais campos de experiências, seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na proposta didática “Coisas de criança”, o campo de experiências que demanda a atividade é Traços, sons, cores e formas. A dinâmica para aplicação dessa proposta didática ocorre com as perguntas sobre o que são coisas de criança? Se existem coisas exclusivas para crianças e outras exclusivas para adultos? Incentivar a troca de pontos de vista e compartilhamento de ideias. O professor deverá contar com o que mais gostava de brincar

quando era criança, em seguida solicitar que as crianças registrem no papel a brincadeira ou o brinquedo preferido.

O registro da criança deverá compor um cartão (12X5 cm) com o nome da criança, que será amarrado com um cordão a um balão. Os balões deverão ser instalados em uma sala ou ambiente de ampla circulação, pendurados no teto e expostos, conforme imagem 8, denominada: Exposição Coisas de Crianças. Quando a exposição estiver pronta, os familiares poderão ser convidados para apreciar a exposição “Coisas de crianças”. Para tanto, o professor deverá ser o escriba para a confecção de um convite, cujo conteúdo deverá ser ditado pelas crianças.

Imagem 8 - Exposição Coisas de Crianças



Fonte: Cordi, 2018, p. 81.

No tópico Socialização das descobertas e autoavaliação, o professor deverá reunir as crianças no local da exposição, orientar que apreciem os desenhos dos colegas, perguntar quem gostaria de comentar como fez o desenho. Deixar as crianças à vontade para compartilhar suas impressões, ajudando-as a interagir verbalmente umas com as outras.

No tópico avaliação a autora adverte: “Fique atento ao que as crianças dizem enquanto desenham. Na apreciação da instalação, observe o que comentam sobre suas produções e os desenhos dos colegas.” (CORDI, 2018, p. 82).

Tal qual na proposta didática anterior, a autora não menciona a articulação entre campos de experiências, porém, ao propor a confecção do convite para os pais tendo o professor como escriba, a proposta didática se articula com o campo de experiências: *Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação*, com o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, conforme anexo G de: “(CG.EI03EF03d.d) Participar de situações de leitura e escrita coletiva

de: listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, textos e receitas, ter o professor como modelo de leitor e escriba.” (CAMPO GRANDE, 2020, p. 101).

Nesse tópico de avaliação, não fica claro o motivo pelo qual o professor deve ficar atento ao que as crianças dizem, especificamente nessa proposta didática, pois a atenção do professor cabe durante todos os momentos do processo educativo dentro da instituição escolar.

As demais propostas didáticas para a temática analisada mantêm o padrão, tal como previsto na BNCC, também se articulam com outros campos de experiências, possibilidades de saberes e conhecimentos para as crianças, porém a autora não faz a menção, cabe ao professor a associação.

Em “Vai começar a brincadeira”, o campo de experiências *Corpo, gestos e movimentos* se articula aos campos de experiências: *Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação* e *Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação*. Ao ter como brincadeira na proposta didática a cantiga Ciranda cirandinha, além do desenvolvimento do movimento do corpo, as crianças recitam versos ou quadrinhas enquanto cantam e participam de uma brincadeira cultural (folclórica). Ao recorrer aos anexos, observa-se os objetivos descritos no anexo G: (CGEI03EF02b.d) Criar diferentes sons e reconhecer rimas, aliterações em cantigas, trava-línguas e poemas. (CGEI03EF02c.d) Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam a oralidade. No anexo K: (CGEI03ET06c.d) Vivenciar brincadeiras de faz de conta e tradições culturais, assumir diferentes papéis sociais, com isso valorizar manifestações da cultura regional.

3.3.2 Propostas didáticas para crianças de 05 anos: Ser criança é legal!

Antes de iniciar essa temática, o professor precisa providenciar dez caixas de sapatos e dispor de um tempo maior para preparar os recursos didáticos em atendimento à demanda da grande quantidade de recursos materiais, os quais incluem todos os recursos para a execução das onze propostas didáticas. O que demonstra a necessidade de planejamento prévio pelo professor. Pois, embora as atividades estejam postas, somente com organização o professor poderá preparar-se adequadamente para a aplicação das propostas didáticas.

Deve incluir no planejamento o espaço, tempo, recurso e conteúdo para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. A boa notícia é que as imagens/figuras que são solicitadas estão todas disponíveis no DVD.

O quadro 6, denominado recursos materiais - Ser criança é legal!, apresenta os itens solicitados para a execução das propostas didáticas.

Quadro 6 – Recursos materiais - Ser criança é legal!

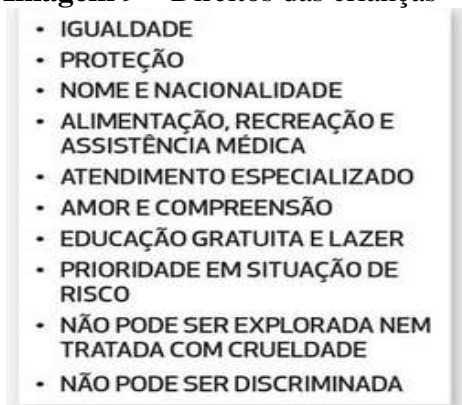
Proposta didática	Recursos materiais
1. Nossos direitos	10 balões – 10 caixas de sapatos – 10 Tiras de papel nomeando os direitos das crianças – Aparelho de som – Canção dos direitos das crianças (Toquinho)
2. Igualdade	Caixa 1: Figuras de crianças (meninos e meninas de diferentes idades, de diversas etnias, com roupas que evidenciem várias culturas) – essas figuras devem ser coladas em papel grosso para serem cortadas e compor quebra-cabeça.
3. Proteção	Caixa 2: Figuras de crianças sendo protegidas por um ou mais adultos, por exemplo, um adulto alimentando uma criança, segurando a mão da criança atravessando a rua na faixa de segurança, protegendo-a com um guarda-chuva. Imagens de situações de risco para crianças, imagem de uma porta, imagem da escola, cartelas com símbolos de perigo (alta tensão, inflamável, perigo), fita adesiva ou giz de quadro, adereços para faz de conta.
4. Nome e nacionalidade	Caixa 3: Conjunto de letras do alfabeto e cartões retangulares com o nome das crianças da turma. Bandeira do Brasil, lápis de cor, barbante e folhas de jornal.
5. Alimentação, diversão e assistência médica	Caixa 4: Rótulos e embalagens de alimentos (arroz, feijão, macarrão e etc.) uma carteira de vacinação ou brinquedos que se remetam à medicina, uma bola pequena. Lixeiras para seleção do lixo.
6. Atendimento especializado	Caixa 5: Figuras de placas indicando área exclusiva ou serviço destinado a pessoas com deficiência, sinais luminosos e sonoros usados em saídas de garagens, telefone para deficiente auditivo.
7. Amor e compreensão	Caixa 6: Recadinhos dos familiares destinados às crianças, que podem estar acompanhados de foto ou pequenos objetos que tenham valor sentimental para elas – solicitar sigilo aos familiares.
8. Educação gratuita e lazer	Caixa 7: Cartão contendo o nome e o endereço da instituição, letras emborrachadas que componham o nome da instituição, bacia grande com água, pegador de macarrão, fotografias de parquinho, praças, ciclovia, entre outras áreas de lazer – preferencialmente da cidade que moram.
9. Prioridade em situação de risco	Caixa 8: Fotografias de mangueiras e outros equipamentos usados por bombeiros, helicóptero de equipes de resgate sobrevoando áreas alagadas, botes salva-vidas com pessoas e crianças resgatadas, ambulâncias.
10. Não ser explorada nem tratada com crueldade	Caixa 9: Catavento, preferencialmente o modelo de cinco pontas, que é o símbolo da luta pela erradicação do trabalho infantil, e uma placa ou cartão com um símbolo evidenciando que o trabalho infantil é proibido.
11. Não ser discriminada	Caixa 10: Bonecos de papel de mãos dadas (ao menos um para cada criança colorir) e lápis de cor. Aparelho de som, músicas de diferentes ritmos e giz de quadro.

Fonte: Cordi, 2018.

Organização: A autora.

Após providenciar as 10 caixas de sapatos e os recursos didáticos nelas contidos para a execução da primeira proposta didática, faz-se necessário que o professor coloque uma tira de papel com os direitos das crianças dentro de 10 balões, a autora traz como sugestão para a confecção das tiras de papel, a que se segue na imagem 9.

Imagem 9 – Direitos das crianças



Fonte: Cordi, 2018, p. 88.

A temática “Ser criança é legal”, inicia com uma dinâmica para verificar quais conhecimentos prévios as crianças dispõem sobre seus direitos e o que elas entendem sobre o assunto. Nas demais propostas didáticas, o manual discute 10 diferentes direitos das crianças.

Iniciando por “Nossos direitos”, as crianças brincam com os balões, sugere-se o som da canção Direitos das crianças de Toquinho, sem deixá-los cair.

Quando a brincadeira acabar, as crianças deverão estourar os balões e localizar as 10 tiras de papel. Em roda de conversa, o professor lê as tiras e as coloca no mural da sala. O professor deve perguntar o que elas compreendem sobre as informações das tiras de papel, explicar que resumem os direitos das crianças. O professor relê as tiras de papel e compartilha com as crianças algumas informações sobre a convenção da ONU de 1959, em que aprovou uma declaração desses direitos (contidas na página 88 do manual didático). O professor também compartilha vídeos para explicar sobre os direitos das crianças (a pesquisa e escolha dos vídeos são realizadas pelo professor).

Após, apresentar as 10 caixas e solicitar que as crianças escolham uma para abrir, uma ou mais crianças podem retirar o conteúdo da caixa escolhida e mostrar aos colegas.

O desafio da turma será elencar os itens a um dos direitos das crianças. “Logo que tenham feito a relação, conduza a brincadeira (ou a proposta de registro) relacionada àquele direito.” (CORDI, 2018, p. 89).

Embora esteja previsto o tempo de 40 minutos para essa proposta didática, o professor deverá reservar mais tempo no planejamento, para desenvolver as atividades previstas na caixa de sapato que será escolhida.

No item Socialização das descobertas e autoavaliação, o professor deverá solicitar que as crianças compartilhem se já conheciam algum dos direitos das crianças.

Na avaliação, o professor deverá observar se “as crianças perceberam a importância dos direitos estabelecidos pela convenção promovida pela ONU [...]” (CORDI, 2018, p. 89).

Constar:

[...] se fazem comentários que vão além da realidade vivida por elas, demonstrando que as ações adotadas em benefício das crianças podem atingir países em guerra ou que tenham sido afetados por desastres naturais, por exemplo. Talvez elas se lembrem de notícias atuais relacionadas a ações em prol de crianças em risco. (CORDI, 2018, p. 89).

O Quadro 7, Ser criança é legal! – propostas didáticas para crianças de cinco anos de idade, demonstra como estão organizadas as propostas didáticas com o nome, os campos de experiências que norteiam as propostas didáticas, os objetivos de aprendizagem, desenvolvimento, brincadeira e atividades que auxiliem a aplicação do objetivo de aprendizagem e desenvolvimento e identifica a forma de interação sugerida pela autora:

Quadro 7 - Ser criança é legal! – propostas didáticas para crianças de 05 anos de idade

Proposta didática	Campo de experiências	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Brincadeira/atividades/ Interação
1. Nossos direitos	Oralidade e escrita	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão (EI03OE01)	<u>Balões/Brincadeira com balões</u> – Estourar balões – Leitura das tiras com os direitos da criança que estavam dentro dos balões – vídeos – conversa – brincadeira/ (todo o grupo)
2. Igualdade	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Classificar objetos e figuras, de acordo com suas semelhanças e diferenças (EI03ET05)	<u>Quebra-cabeça/ Revelar conteúdo da caixa 1</u> - montar quebra-cabeças– roda de conversa/(individual)
3. Proteção	Corpo, gestos e movimentos	Demonstrar valorização das características de seu corpo nas diversas atividades das quais participa e em momentos de cuidado de si e do outro (EI03CG04)	<u>Jogo travessia segura/ Revelar conteúdo da caixa 2</u> – roda de conversa – jogo travessia segura/(duplas)
4. Nome e nacionalidade	Oralidade e escrita	Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos. (EI03OE09)	<u>Bingo dos nomes/ Revelar conteúdo da caixa 3</u> – identificação do nome no cartão – roda de conversa – bingo dos nomes/(individual)

Continua

Continuação do Quadro 7

5. Alimentação, diversão e assistência médica	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades (EI03ET01)	<u>Mercadinho de faz de conta</u> – Descarte adequado do lixo/ Revelar conteúdo da caixa 4 – adivinha – sugestões: pesquisa, mercadinho, descarte adequado do lixo, roda de conversa. Faz de conta, inventar em trio uma brincadeira com bola e elaborar uma agenda no calendário da sala, executar a Brincadeira/ (todo o grupo)
6. Atendimento especializado	O eu, o outro e o nós	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (EI03EO01)	<u>Patrulha da acessibilidade</u> / Revelar conteúdo da caixa 5 – patrulha da acessibilidade (todo o grupo)
7. Amor e compreensão	Oralidade e escrita	Produzir as próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa (EI03OE06)	<u>Recadinhos da família</u> / Revelar conteúdo da caixa 6 – leitura dos recados da família – responder aos recados tendo o professor com escriba ou por dobraduras, desenhos e colagens/ (todo o grupo)
8. Educação gratuita e lazer	Corpo, gestos e movimentos	Coordenar com precisão e eficiência suas habilidades motoras no atendimento a seus interesses e necessidades de representação gráfica. (EI03CG06)	<u>Pescando letras</u> / Revelar na caixa 7 a imagem da escola – pescando letras – compor mural com as demais figuras da caixa 7 que remetem o direito ao lazer/ (todo o grupo)
9. Prioridade em situação de risco	Oralidade e escrita	Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história (EI03OE04)	<u>Teatro</u> / Revelar conteúdo da caixa 8 – roda de conversa – elaboração de roteiro de uma situação hipotética de risco – encenação com a brincadeira congela/ (todo o grupo)
10. Não ser explorada nem tratada com crueldade	Traços, sons, cores e forma	Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.	<u>Catavento</u> / Revelar conteúdo da caixa 9 – roda de conversa – curiosidade – desenho – jogral – exposição no mural/ (todo o grupo)/Desenhos (individuais)
11. Não ser discriminada	O eu, o outro e o nós	Manifestar oposição a qualquer forma de discriminação (EI03EO07)	<u>Serpente (pega-pega de mãos dadas ou estátua)</u> / Revelar conteúdo da caixa 10 – roda de conversa – brincadeira da serpente ou estátua/(todo o grupo)

Fonte: Cordi, 2018.

Organização: A autora.

As propostas didáticas para o tema, compreendem muitos detalhes nos elementos descritivos, seguindo o padrão das propostas didáticas todas são compostas com mais de uma atividade. A proposta didática “6, Atendimento especializado” contém duas atividades, as demais propostas são constituídas por três ou mais atividades.

Assim como nas demais temáticas, a autora não tem a preocupação de contemplar igualmente os campos de experiências. O campo de experiências em mais evidência é o *Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação* (ou Oralidade e escrita, tal como descrita no manual didático “Pé de brincadeira”). Conforme retratado na tabela 8, o campo de experiências *Traços, sons, cores e formas* aparece apenas uma vez (tal como na temática para o grupo de crianças com quatro anos).

Tabela 8 – Disposição dos campos de experiências nas propostas didáticas – Crianças 05 anos de idade

O Eu, o Outro e o Nós	Corpo, Gestos e Movimentos	Traços Sons, Cores e Formas	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Oralidade e Escrita)	Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações
2	2	1	4	2

Fonte: Cordi, 2018.

Organização: A autora.

As propostas descritas são compostas por mais de uma atividade, tal qual nas distribuídas para as crianças do grupo 4, que estendem-se para outros campos de experiências, outros objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, subentendidos, cabe ao professor evidenciá-los.

A partir da segunda proposta didática todas se repetem com inicial revelação dos objetos contidos nas caixas, uma para cada proposta. Almeja-se que ao visualizá-los, as crianças anunciem qual o direito da criança a caixa contempla.

Embora Cordi (2018) não mencione a necessidade de retomar os direitos das crianças discutidos na primeira proposta didática, parece complexo que apenas com o recurso visual dos elementos da caixa, as crianças façam a associação a algum dos 10 direitos das crianças.

No item Desenvolvimento da proposta didática “Alimentação, diversão e assistência médica”, além de associar os objetos da caixa ao direito, percebem-se muitos elementos para uma aula de 1 h. A proposta pedagógica é descrita da seguinte maneira:

As crianças devem observar todos os itens retirados da caixa (rótulos e embalagens de alimentos, carteira de vacinação ou brinquedos relacionados

à medicina e bola pequena). São pistas para identificar o direito que será visto neste momento:

4. A criança tem direito a alimentação, recreação e assistência médica.

Quando as crianças chegarem a essa conclusão, localize com elas a expressão ALIMENTAÇÃO, RECREAÇÃO E ASSISTÊNCIA MÉDICA, registrada nas tiras usadas antes, e cole-a na caixa 4. Converse com elas sobre a importância dos itens citados nesse direito. (CORDI, 2018, p. 91 – grifo do autor).

Após as crianças identificarem esse direito, Cordi (2018) faz quatro sugestões de atividades para assimilar o direito da alimentação: pesquisar a composição dos alimentos utilizando a pirâmide alimentar, verificar como devem ser consumidos, visar a saúde e alimentação saudável; organizar uma brincadeira de faz de conta de mercadinho; conversar sobre a importância do descarte adequado do lixo; criar brinquedos e objetos reutilizando as embalagens.

Para os direitos de assistência médica e recreação sugere-se: brincadeira de faz de conta de ser médico e/ou, convidar um profissional de saúde para conversar com as crianças sobre a importância das vacinas, como funcionam e as doenças que evitam. Com relação à recreação, cada trio de crianças deverá criar uma brincadeira com bola, o grupo elabora uma agenda de brincadeiras no calendário da sala para brincar de bola, conforme o calendário, todos os trios devem propor a brincadeira aos colegas com a ajuda da professora.

Essas atividades estão descritas em atendimento ao campo de experiências *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de “Estabelecer relações de comparação entre objetos, observar suas propriedades (EI03ET01).” (CORDI, 2018, p. 91).

Nas etapas de atividades sugeridas é possível relacioná-las aos campos de experiências:

- ✓ *Corpo, gestos e movimentos*, conforme anexo D: (CG.EI03CG04.s) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (CG.EI03CG04a.d) Demonstrar controle no uso do seu corpo em momentos de cuidado de si e do outro. (CG.EI03CG04b.d) Realizar de forma autônoma ações de cuidado com o próprio corpo. (CG.EI03CG04d.d) Alimentar-se com autonomia;
- ✓ *O eu, o outro e o nós*, conforme anexo B: (CG.EI03EO01b.d) Participar de decisões coletivas, aceitar a escolha do grupo mesmo que seja diferente da sua. (CG.EI03EO02a.d) Demonstrar autonomia e iniciativa na escolha e organização das brincadeiras, materiais e na busca de parcerias, respeitar seu interesse. (CG.EI03EO03.s) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação;

- ✓ *Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação*, conforme anexo L: (CGEI03ET02a.d) Preservar o planeta; compreender os processos de reutilização e reciclagem dos materiais;
- ✓ *Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação*, conforme anexo H: (CG.EI03EF02b.d) Representar nas brincadeiras de faz de conta diferentes papéis sociais. (CG.EI03EF09a.d) Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.

Com tantas etapas, os itens Socialização das descobertas e autoavaliação e avaliação são bem extensos. Motivo pelo qual, entende-se que essa proposta didática (caso seja aplicada na íntegra) exige mais tempo, com mais de um dia para a execução para não se tornar cansativo para as crianças, bem como posteriores planejamentos para as brincadeiras elaboradas pelas crianças.

Na proposta de atividade “Não ser explorada nem tratada com crueldade”, o campo de experiência a ser explorado é: *Traços, sons, cores e formas*, com o “Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Apreciar e participar de apresentações de teatro, música, dança, circo, recitação de poemas e outras manifestações artísticas.” (CORDI, 2018, p. 95).

Nessa temática a autora propõe discutir o trabalho infantil.

Na caixa 9, as crianças irão achar um cata-vento (símbolo da luta pela erradicação do trabalho infantil), uma placa ou cartão evidenciando que o trabalho infantil é proibido, a professora deverá ajudar as crianças a reconhecer que os dois itens se complementam e representam o seguinte direito: “A criança será protegida contra qualquer crueldade e exploração. Não será permitido que ela trabalhe ou tenha ocupação que prejudique os estudos ou a saúde”. (CORDI, 2018, p. 95).

A professora deverá compartilhar curiosidades sobre o símbolo, oportunizar que as crianças brinquem com o cata-vento. Reuni-las em roda de conversa e dar o exemplo, solicitar que (uma a uma), completem a frase: Criança não pode trabalhar. Criança só pode...

O desafio é que as crianças produzam frases sem repetir o final, conforme se expressam; a professora deverá fazer anotações no quadro, na sequência as crianças deverão representar suas respostas por meio de desenho.

A seguir, uma criança deverá citar a frase e mostrar seu desenho aos colegas, uma segunda criança deverá repetir a frase do primeiro e falar a sua e expor o seu desenho. Já a terceira criança, irá repetir as frases dos dois primeiros colegas e falar a sua apresentando seu

desenho, e assim por diante, até que todas as crianças participem da dinâmica. Caso alguma criança não se lembre ou se engane, a brincadeira recomeça com essa criança.

As crianças serão convidadas a ensaiar e apresentar suas produções por meio de jogral.

Os desenhos das crianças deverão compor um mural com o título: Criança não pode trabalhar, Criança só pode...

A socialização das descobertas e autoavaliação, e a avaliação, centram-se na preparação e apresentação do jogral.

Nas demais propostas de atividades, “Não ser explorada nem tratada com crueldade”, conforme as etapas é possível evidenciar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiências:

- ✓ *Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação*, anexo H: “(CG.EI03EF04b.d) Desenvolver paulatinamente, as habilidades básicas necessárias à produção e emissão correta de fonemas, expressar e reproduzir mensagens verbais com gradativa clareza e fluência.” “(CG.EI03EF03b.d) Participar de situações de leitura e escrita coletiva: listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, textos e receitas, tendo ou não o professor como modelo de leitor e escriba.”;
- ✓ *Mundo social e natural, investigação, relação, transformação e preservação*, anexo L: “(CGEI03ET01b.d) Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e interessar-se por diferentes formas de expressão cultural”;
- ✓ *Eu, o outro e o nós*, anexo B. “(CG.EI03EO01.s) Demonstrar empatia, perceber que os indivíduos possuem diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir”. “(CG.EI03EO04.s) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.” “(CG.EI03EO04a.d) Expressar o pensamento e a organização de ideias por meio da oralidade, transmitir recados e comunicar fatos”.

Conforme as propostas didáticas dispostas na temática para o grupo 5, observa-se que o modelo organizativo com a apresentação dos 10 direitos das crianças, com os conteúdos nas 10 caixas de sapato, denota perfeitamente a uma sequência didática ditada por tema gerador (no tema e no subtema), com atividades que na brincadeira, mantém-se a temática e propõe reflexão. Neste caso, o professor do grupo 5 tem a liberdade de optar ou não pela realização da temática, ao optá-la é viável a sequência das propostas, adaptá-la quanto ao tempo e espaço por exemplo.

No tema analisado “Direitos das crianças”, distingue-se que a maioria absoluta das atividades é mediada por recursos ligados à utilização de cartazes, diversas figuras e materiais recicláveis. Fato que requer do professor de educação infantil, a percepção da necessidade de planejamento com antecedência razoável das atividades, solicitar o auxílio das famílias e/ou

comunidade para a aquisição de materiais; ponto positivo é a acessibilidade desses recursos materiais.

Os pontos negativos relevantes às propostas didáticas remetem à ausência da literatura infantil, atividade extraclasse ou aula-passeio, poucas canções e uso de tecnologias. Há uma carência em explorar atividades com desenhos, pinturas, colagens e modelagens a partir do próprio repertório da criança. Foram poucas as propostas didáticas que contemplaram o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas”, conseqüentemente, o uso dos elementos de linguagem das Artes Visuais.

Por atuar como um instrumento instrucional é que se evidenciam os pontos negativos do manual didático Pé de brincadeira, pois é previsto que o professor contemple todas essas linguagens nas modalidades organizativas no planejamento pedagógico, em atendimento aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na BNCC. Embora preconizado por Comenius, que o manual simplifique e objetive o trabalho docente, conforme especificidade da educação infantil está previsto no trabalho pedagógico com crianças explorar recursos literários (mesmo que resumidos), atividades plásticas e outras experiências.

Ao propor enfaticamente nas avaliações das propostas didáticas que o professor observe as crianças, somente esta conduta não é o suficiente para averiguar se o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento foi atingido. A avaliação proposta no manual didático nem sempre está vinculada ao objetivo de aprendizagem e desenvolvimento de determinado campo de experiências. Cabe ao professor desvincular-se e prever meios durante o planejamento, para melhor avaliar se e como a criança está desenvolvendo o saber a partir de determinadas práticas.

Constata-se nas propostas de atividades analisadas no tema “Direitos das Crianças”, bem como na disposição das demais propostas de atividades do manual “Pé de brincadeira”, inúmeras etapas minuciosamente descritas, o que certamente pode remeter a armadilha do professor ficar preso ao manual didático, centralizar o planejamento pedagógico no manual e não na criança, como determinado pelos atuais documentos curriculares para a educação infantil que permeiam um discurso construtivista.

Ao analisar o contraste entre as atividades propostas, para as crianças com quatro anos e para as crianças de cinco anos de idade. Embora a autora deixe claro que as atividades sejam

sugestões e podem ser adequadas, pressupõe-se que o manual didático⁴⁵ preveja uma continuidade no uso dele, que a criança de quatro anos de idade tenha acesso a sequência das atividades mais elaboradas aos cinco anos de idade. Contudo, o manual didático “Pé de brincadeira” teria também a função secundária⁴⁶ *de atender as mesmas crianças por dois anos seguintes, com proposta de atividades para as mesmas temáticas*, em que aos quatro anos de idade às crianças são expostas a atividades brincantes mais soltas, aos cinco a conhecimentos sistematizados.

Após análise do manual didático “Pé de brincadeira”, percebemos que as sugestões de atividades remetem à interação e brincadeiras, eixo estruturante da organização do trabalho didático da educação infantil. Na organização das propostas, a interação se restringe massivamente ao âmbito da turma: professor e crianças, crianças e seus pares. O recurso didático contém diversas sugestões de brincadeiras e etapas de atividades, em propostas didáticas, cada uma destacando um campo de experiências. O espaço físico predominante para a execução das propostas didáticas, a sala de aula.

Conforme evidenciado, nas especificidades da REME Campo Grande em que a pré-escola está dividida nos grupos 4 e 5, o manual didático não assegura material suficiente para os 200 dias letivos e 800 horas de atividade. Cabe ao professor realizar a organização dos recursos técnicos pedagógicos em atendimento aos direitos de aprendizagem das crianças, valendo-se de “algumas sugestões de práticas pedagógicas que, como atividades permanentes, podem auxiliar a organizar o tempo didático.” (CORDI, 2018, p. 29). Tal como descritas nas páginas 29 a 35 do manual “Pé de brincadeira” e no DVD.

O professor pode aproveitar essas evidências como um fato positivo e exercer sua atividade criativa e autoral, na condução do trabalho didático nos 100 dias letivos e 400 horas de atividades restantes.

Visto que o manual didático foi elaborado em âmbito geral para todo o território nacional, tal como a BNCCEI/2017, é natural que ele não contemple todas as especificações do referencial curricular em voga para a educação infantil da REME Campo Grande, conforme descrito no documento “Educação Infantil – referencial curricular REME/2020”, em que pese ser necessário complementar ou adaptar as atividades, conforme o documento, principalmente no que concerne aos campos de experiências *Mundo social e natural* –

⁴⁵. O ciclo do PNLD/2019 compreendem os anos de 2019, 2020 e 2021.

⁴⁶. O termo função secundária é utilizado porque se entende que a primeira função do manual didático “Pé de brincadeira” é instrumentalizar o professor.

investigação, relação, transformação e preservação; Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação.

Na organização por proposta didática além do termo exposto, Cordi (2018) utiliza de sugestões e incentivo aos ajustes das atividades, termos que dão entendimento à possibilidade de realizar parte das propostas ou não, bem como liberdade para adaptá-las. Pressupõe também que o uso do manual didático é opcional ou facultativo.

Porém, a Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018, a qual “Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, no art. 1º, impõe ao PNLD, “XII - *determinar que as escolas beneficiadas utilizem o material do PNLD, ainda que tenham adotado material complementar.*” (FNDE, 2018 – grifos nossos).

Nesse contexto, embora seja adequado que o manual didático traga o incentivo às flexibilizações em ajustes ou adaptações, fica evidente conforme a resolução acima que o uso do manual didático não é facultativo e sim obrigatório, o que torna os demais materiais didáticos complementares ao manual didático.

Quanto à utilização do manual didático “Pé de brincadeira”, até o momento não houve nenhuma pesquisa, por parte do MEC ou da REME Campo Grande, quanto à aceitação ou modo de utilização pelos professores de educação infantil. Se os professores estão utilizando parcialmente, integralmente ou não o utilizam. O edital não prevê a avaliação das obras por parte do professor durante o processo ou posteriormente a sua utilização, apenas que na hipótese de identificar alguma inconsistência que comunique ao FNDE.

Sugere-se nova pesquisa, sobre a utilização do manual didático como determinado na Resolução nº 15, de 26 de julho de 2018. Pois, sob olhar empírico e no atual contexto pandêmico que o recurso didático tem sido produzido pelos professores da REME Campo Grande em cadernos de atividades, o que se observa entre alguns desses materiais, compartilhados em PDF entre colegas, é que as propostas de atividades do manual didático “Pé de brincadeira” aparecem muito timidamente, quase como exceção nos cadernos de atividades para os grupos 4 e 5.

Constata-se que o manual didático “Pé de brincadeira”, tal como preconizado por Comenius, compreende a função instrumental e instrucional, ao conter os verbos no imperativo: providencie, faça, leia, reúna, estenda, cante, conte, cole, proponha, selecione, separe, pergunte, analise, organize, convide, promova, forme, peça, desenhe, escreva, observe, prepare-se, incentive e etc. Embora o manual frise que o professor possa realizar as

adaptações necessárias, ocorrem orientações em pormenores da rotina das aulas e comportamento do professor na condução das atividades.

Ao analisar o manual didático “Pé de brincadeira” e por meio do método de pesquisa e a linha de investigação, sucede que o manual didático na educação infantil da REME Campo Grande, tal como articulado por Comenius na **Didáctica Magna** (1657) *possui a função de servir como instrumento para o trabalho do professor com um coletivo de alunos, a partir de conteúdos pré-programados, em atendimento ao currículo proposto na BNCC.*

Embora os documentos curriculares da educação infantil centralizem a criança no planejamento curricular, tal como evidenciado por Alves (2001) quando se utiliza o manual didático, a centralidade se remete a ele, sendo a criança secundarizada, já que não é possível que o manual contemple as singularidades das diversas crianças que constituem a educação infantil, pois algumas coisas são universais na criança (como desenvolvimento biológico, por exemplo) e algumas vão mudando conforme questão histórica, cultural e social. Essas singularidades não cabem nos formalismos dos manuais didáticos.

Das funções que lhe foram atribuídas no “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos”:

- Formação de professores da educação infantil na introdução da estrutura curricular da BNCC na prática pedagógica;
- Instrumento formativo e de reflexão para a prática do professor;
- Servir de referência e fonte de orientação para o professor no acompanhamento do desenvolvimento das crianças;
- Estimular o olhar dos professores para as diferentes formas das crianças expressarem suas aprendizagens, conquistas e necessidades;
- Valorizar o estabelecimento de vínculo com e entre as crianças e as experiências mediadoras de suas expressões;
- Enfatizar nas atividades apresentadas o valor das interações e oportunidades de brincar, dando especial atenção à brincadeira de faz de conta;
- Apresentar os Campos de Experiências de maneira integrada apontando seu caráter interdisciplinar, evitando concebê-lo de forma segmentada.

Sublinha que o manual didático atua principalmente como *modelo da estrutura curricular da BNCC*. E, embora não contenha fundamentação teórica e metodológica com elementos e informações que contribuam para uma formação de qualidade ao professor de educação infantil da REME Campo Grande, auxilia como *“instrumento formativo e de reflexão para a prática do professor”*, em modelo de como sistematizar a BNCC e os campos

de experiências no planejamento pedagógico. O que faz com que o manual “Pé de brincadeira” seja também o reflexo da atual política educacional.

Pasqualini e Martins (2020) realizaram exame crítico das atuais legislações curriculares para a educação infantil “[...] com o objetivo de explorar caminhos possíveis para a formulação de propostas curriculares de orientação histórico-crítica diante da vigência da noção de ‘campos de experiência’.” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p.425).

As autoras analisaram a BNCC e o documento “Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil”,

[...] material lançado em 2018 pelo Ministério da Educação em cooperação com a UNESCO, com produção editorial da Fundação Santillana e apoio da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e do Movimento pela Base Nacional Comum, cujo texto final, conforme dados de catalogação da publicação, é de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 427).

A partir dessas análises “[...] identificam-se aspectos válidos e problematiza-se a persistência do enfoque antiescolar e da concepção liberal e idealista de educação.” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p.425).

Tal como reafirmado por Arce (2013) pontua-se a persistência na busca de diferenciar a etapa da educação infantil das outras etapas da educação básica, no aspecto antiescolar os documentos não utilizam os termos escola, ensino, aluno e aula.

Segundo as autoras,

[...] para o qual o ato de ensinar seria inadequado, indesejável ou mesmo prejudicial à criança menor de 6 anos; [...]. Na síntese de Lamare (2016), [...] trata-se da hegemonia de uma perspectiva não-diretivistista segundo a qual creches e pré-escolas (destinadas à classe trabalhadora) devem orientar-se pelo objetivo de promover relações educativas que auxiliem a criança a “acreditar em si”, de modo que ela possa viver de modo prazeroso e feliz. O trabalho pedagógico e o conteúdo escolar são relegados a segundo plano em nome do enaltecimento das experiências espontâneas infantis. É nesse bojo que podemos compreender a proposição do currículo por campos de experiência, em detrimento das áreas do conhecimento. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 433).

A despeito das críticas elencadas, em que pese à experiência espontânea da criança é enfatizada nos documentos, porém sem nenhuma fundamentação explícita, motivada pela frágil sustentação teórico-conceitual da BNCC em seu conjunto, as autoras inferem que “[...] a propositura dos campos de experiência, tal como anunciados, possui um cunho idealista, carrega em si vestígios do prisma kantiano, que baliza a epistemologia genética de Jean

Piaget, lastro teórico do construtivismo em suas inúmeras vertentes.” (PAQUALINI e MARTINS, 2020, p. 434).

Nos preceitos que “[...] recoloca o papel da escola, afastando-a de sua função originária e essencial, isto é, o de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações [...]” (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 436). Cita as autoras:

Torna-se compreensível, perante o exposto, que o professor seja demovido da “atitude de transmitir conhecimento”, uma vez que se arvora que o conhecimento é uma construção do sujeito particular. Essa assertiva encontra respaldo em Coll (1996), ao afirmar que o construtivismo apoia-se em três ideias fundamentais: 1) o aluno é o principal responsável por sua aprendizagem; 2) cabe à escola possibilitar que o aluno ‘reconstrua’ – num processo que só pode ser individual, o conhecimento já elaborado socialmente, dado que dependerá de seus interesses; 3) ao professor cumpre a tarefa de organizar os contextos interativos de modo a suscitar os interesses do aluno, guiando-o para que ocorra assimilação, acomodação e consequente adaptação do sujeito às representações sociais relativas ao meio. (PASQUALINI; BORGES, 2020, p. 436).

No âmago da análise crítica à BNCC suscitada por Pasqualini e Martins (2020), observa-se que o manual didático “Pé de brincadeira” apoiado na BNCC cumpre a função de simplificação e precarização do conhecimento, convertendo-se em um manual para o professor, que se pretende “formativo”, sem quaisquer elementos para que o professor compreenda a criança em processo, que apreenda as tensões presentes na ciência, sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Nada além de um manual com sugestões de atividades prescritivo, que objetiva assegurar a execução da política educacional para o ensino público no interior das salas de aula, ou seja, de formativo não tem nada.

Tal como postulado por Pasqualini e Martins (2020) a BNCC se apoia em campos de experiências numa atitude de demover o professor de transmitir conhecimento, motivo pelo qual não faz referências a conteúdos curriculares, sobretudo a um “arranjo curricular”, os quais ficam a encargo de interpretações de compendiadores ligados à indústria editorial. Evidências presentes no manual didático “Pé de brincadeira”, cujas propostas de atividades por diversas brincadeiras atendem a atividade criativa e autoral de sua autora, assim como nos demais manuais didáticos para os professores de educação infantil disponibilizados pelo PNLD/2019, o que os diferem não apenas por nível educacional (creche e pré-escola), mas quanto ao conteúdo, temáticas e etc.

Proveniência pela qual observamos mediante a análise ao item “Direitos das crianças” e nas propostas de atividades para crianças de quatro anos de idade, despreensão no ensino do conteúdo, com atividades que se referem a uma série de brincadeiras, que poderiam denotar a uma sequência didática intitulada “Brincar eu preciso!” sem nenhuma vinculação ao conteúdo curricular “Direitos das crianças”.

Apesar das complexidades nas propostas didáticas para as crianças de cinco anos de idade, essas aplicabilidades auxiliam as crianças a sistematizarem os 10 direitos a elas asseguradas pela ONU em 1959? Como garantir que as crianças efetivamente absorvam o conhecimento e façam dele uma experiência transformadora?

Para tanto, caberia ao professor desprendimento do manual didático, esforço crítico e intencional no planejamento. Contemplar não só o conteúdo, mas ações didáticas que realmente articulem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no ato de ensinar (de transmitir conhecimento) e não apenas para satisfazer os códigos alfanuméricos dos diferentes campos de experiências (prática articulada no manual didático, que devido às muitas atividades, conforme observamos em algumas propostas didáticas, os objetivos se desvinculam da avaliação).

No empenho de possíveis caminhos a partir do conceito histórico-cultural para a construção de propostas curriculares que não deixem de atender a BNCC (documento normativo), as autoras Pasqualini e Martins (2020) realizam uma aproximação à experiência no âmbito do arranjo curricular. Ao perceberem que o documento “Campos de experiências: efetivar direitos e aprendizagens na Educação Infantil” aborda com mais detalhes os campos de experiências em atendimento aos direitos de aprendizagem das crianças e envolve elementos que podem ser traduzidos como conteúdos escolares a serem contemplados, em elaboração de currículos de orientação histórico-crítica.

As autoras sistematizaram aquilo que os próprios documentos oficiais indicam ao explicar os campos de experiências, que tratam dos conteúdos nucleares das experiências infantis vislumbradas para os diversos campos. Apontam assim, trajetórias possíveis para os professores desenvolverem atividade pedagógica intencionalmente planejada para a transmissão de conhecimento para as crianças.

Em que:

[...] Arte, Ciência, Cultura Corporal, Língua materna e Matemática fazem-se presentes na política quando se indicam caminhos para efetivação do trabalho pedagógico [...] A partir daquilo que identificamos como conteúdos

nucleares das experiências infantis, decodificados a partir de conteúdos, recursos e atividades preconizados na política, entendemos que é possível encontrar caminhos para a elaboração de propostas curriculares de corte histórico-crítico que não abram mão do conhecimento como eixo articulador fundamental do trabalho pedagógico, [...] a eles agregando o direito a conhecer o mundo. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 440 e 441).

Os apontamentos de Pasqualini e Martins (2020) refletem sobre as possibilidades de rompimento ao que está posto, por meio de estratégias que acatem as normatizações e ao mesmo tempo promovam prática educacional transformadora na educação infantil.

O atual contexto da educação infantil pela ótica exposta nesta pesquisa e o cenário que se desenha, com a introdução do manual didático para o professor nos resultados grafados e quanto às funções do manual didático na educação infantil da REME Campo Grande, remete a necessidade de informar o projeto do MEC de continuidade do manual didático na educação infantil, no próximo ciclo do PNLD/2022 a 2024⁴⁷.

Os atos que constituem o edital PNLD/2022 marcam a aquisição de livros de literatura, adoção do manual didático para os professores da Educação Infantil de todas as etapas, com especial atenção para o último ano da pré-escola. Nessa etapa as crianças e professores serão contemplados com o manual didático, em preparação para a alfabetização com práticas de literacia e numeracia, e integração dos processos educacionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Expectar que a indústria livreira expanda consideravelmente seu lucro com esse “super” nicho de mercado, o qual demorou, mas finalmente está posto e assegurado pelo PNLD/2022.

Atenuam-se nesta pesquisa que ao naturalizar o manual didático na educação infantil, ela se iguala às demais etapas da educação básica. Esse fato ocorre não só na exploração pelo capital, como também nas condições impostas aos professores e crianças, em que o conhecimento a ser apreendido fica condicionado ao manual didático, no conteúdo pré-programado e na precarização do trabalho didático.

Considera que essa política incide na educação pública, esfera do ensino e que se responsabiliza pela formação dos filhos da classe trabalhadora.

⁴⁷. Na fase investigativa desta pesquisa deparou-se com o edital PNLD/2022, o qual salienta as Políticas Públicas de Alfabetização do Ministério da Educação e da Cultura voltado para a aquisição de livros de literatura para as crianças e professores da Educação Infantil brasileira, bem como a aquisição de manual didático para os professores e alunos da pré-escola.

Essa reflexão nos fez insistir em evidenciar nessa pesquisa como se tem constituído a figura de assistentes de educação infantil, ao realizar o trabalho educacional com as crianças na ausência do professor e como se comportam nas salas com excedente de crianças.

Na insistência do documento “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos” em mencionar que o manual didático está posto ao professor e ao educador, profissionais distintos, bem como outras tentativas da sociedade capitalista em políticas liberais de expropriar a criança, filha da classe trabalhadora, de seu direito à escolarização e ao conhecimento sistematizado historicamente construído, tal como evidenciado na tentativa do projeto de lei Mãe Crecheira⁴⁸.

Na proposta comeniana de objetivação do trabalho docente com um coletivo de alunos por meio de instrumento de trabalho que figure de maneira simplificada, na qual se pretende que qualquer pessoa com formação mediana possa executar as atividades previstas. Porém, diferentemente do proposto por Comenius, a criança/aluna da educação infantil não detém domínio da leitura do conteúdo proposto, necessitando permanentemente de orientações precisas para a elaboração das atividades do manual didático.

Posto que, ao desvelarmos nesta pesquisa as funções do manual didático para o professor de educação infantil da REME Campo Grande, propomos tal quais os autores que pesquisam o manual didático na perspectiva da ciência da história, fundamentos teóricos que objetive subterfúgios de superação. Para tanto, optar pelas práticas referenciadas pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil por “Vigotski” e autores que a investigam, na concepção do projeto de intervenção com formação continuada de professores. Discutir a ODT e viabilizar alternativas de mediação dos recursos didáticos, para o trabalho do docente na educação infantil.

⁴⁸. Projeto “Mãe Crecheira”: ver nota de rodapé número 37. O retrocesso fica evidente também ao observar-se um atendimento diferenciado à criança filha da classe trabalhadora, cuja mãe tenha a renda de até um salário mínimo, em que essa criança fica excluída do processo e experiências de desenvolvimento educacionais que ocorrem dentro da instituição educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução inédita do manual didático como instrumento de trabalho para professores de educação infantil, pelo PNLD/2019 estimulou esta pesquisa.

Valendo-se da ciência da história, foi possível evidenciar questões sobre o instrumento do trabalho na escola moderna, e as singularidades da educação infantil na categoria OTD, descrever e analisar o manual didático “Pé de Brincadeira” e desvelar a função do manual didático para o professor de educação infantil da REME Campo Grande.

Contemplar autores que referenciam pesquisas sobre o manual didático, que evidenciam que na transição da sociedade feudal para a capitalista, Comenius em 1657 em sua obra *Didáctica Magna*, confere ao manual didático função como instrumento de trabalho do docente na escola moderna e atua como elemento central e instrucional, no trabalho do docente com um coletivo de alunos. O manual didático simplifica e objetiva o trabalho do docente, ao compor conteúdos específicos, sequenciais e simplificados.

Na revisão de literatura deste trabalho, as produções evidenciam que embora o manual didático facilite o trabalho do docente, interfere inadequadamente no trabalho pedagógico com crianças, à medida que ocorre um apego aos procedimentos descritos nos manuais prejudicando a interação com a criança e autonomia do professor.

Intercorre nessas produções que a introdução do manual didático tem sido motivada por “suposta formação docente deficitária”. Suporte para ideologias de antecipação de conteúdos como principal estratégia para melhoria na “qualidade” da educação (para os anos iniciais do EF, ao aparelhar o professor e a criança com o mesmo recurso didático: o manual). Devido à introdução de documentos curriculares. Em consonância com grupos educacionais privados. E, amplia o capital da indústria editorial, a qual incentiva a adoção do manual didático para o professor e para as crianças da rede privada de ensino, já há muitos anos faz tentativas de capitalizar-se junto ao PNLD, com a comercialização do manual didático para a educação infantil pública. (Fato consolidado no ano de 2017, por meio do edital PNLD/2019).

Nos atuais documentos curriculares há um empenho em proporcionar uma etapa educacional diferenciada para as crianças, em que suas especificidades sejam atendidas e a criança seja o centro do planejamento curricular. Entretanto, o que ocorre na prática é que ainda encontramos crianças sem acesso à educação infantil por falta de vaga nas instituições públicas.

Quando há a vaga, nem sempre existe garantia de qualidade quanto à estrutura do imóvel, dos mobiliários, no atendimento de suas necessidades de sono e alimentação e recursos didáticos. Não são respeitados os quantitativos de crianças nos diferentes níveis, a ampliação do atendimento não tem investimento correspondente nas condições materiais e imateriais (recursos humanos) do atendimento e etc.

Há muito que melhorar no processo de atendimento educacional para crianças, que sejam cuidadas e educadas, sobretudo, devido à grande desigualdade social.

Constata nos documentos curriculares em voga, como se constitui atualmente a Organização do Trabalho Didático na educação infantil da REME Campo Grande, na relação educativa professores, assistentes de educação infantil e crianças.

Recursos didáticos e procedimentos técnicos pedagógicos, que se constituem em práticas pedagógicas estruturadas por interação e brincadeiras, nos direitos de aprendizagem, campos de experiências, modalidades organizativas e recursos materiais.

O espaço físico peculiar da educação infantil, em Escolas Municipais de Educação Infantil (com grupos de creche e pré-escola) e Escolas Municipais (com grupos de pré-escola).

A análise dos documentos curriculares evidencia ser a criança um sujeito histórico e de direitos, em que a aprendizagem e desenvolvimento se constituem por meio da interação e brincadeiras, em atendimento aos direitos que tem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Ao objetivar crítica ao que está posto nos atuais documentos observa-se à luz da teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil de Vigotski (2008), que a criança avança no seu desenvolvimento à medida que os processos educativos auxiliam a apropriação da cultura e a complexificação de sua atividade.

O professor, deve estar atento às novas capacidades que se formam na criança, propor a aprendizagem como o motor de seu desenvolvimento, daí a importância de planejamento pedagógico intencional, em oposição aos atuais documentos curriculares, centralizados na experiência espontânea da criança.

As atividades pedagógicas devem ser planejadas mediante modalidades organizativas, denominadas como atividades permanentes (rotineiras), sequências didáticas ou atividades

sequenciadas, projetos didáticos e atividades independentes ou situações ocasionais, utilizando-se dos mais variados e adequados recursos materiais.

Ao percorrer o método e a linha de investigação, a pesquisa revelou que o manual didático analisado, “Pé de brincadeira”, possui características de objetivação e simplificação do trabalho como aquelas propostas por Comenius no século XVII. Portanto, ocupa a mesma *função como um instrumento instrucional com conteúdos pré-programados a serem trabalhados com um coletivo de alunos, objetiva e simplifica o trabalho do docente*, e, que possui também outras *funções*, as quais foram classificadas nesta pesquisa como *secundárias*, conforme descritas no “PNLD 2019: Educação Infantil - guia de livros didáticos”, em que pesem as mais evidentes referem-se à *promoção da sistematização da BNCC no planejamento pedagógico e a “formação” do professor para tanto*. Prestando-se a promover a BNCC, o manual didático *reflete a política educacional que a sustenta*.

Segundo as autoras Pasqualini e Martins (2020) mesmo não havendo uma fundamentação explícita na BNCC, as prerrogativas remetem a uma educação construtivista, a criança atua como responsável pelo seu próprio aprendizado, experiências significativas e constitui saberes de vivência: no aprender a aprender.

Ao compor como arranjo curricular, os campos de experiências esvaziam o currículo de conteúdos escolares, outorgando margem à necessidade de produção de materiais, cursos, orientações e manuais didáticos que orientem o trabalho do professor de educação infantil, na aplicação dos campos de experiências e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, dispostos em códigos alfanuméricos, os quais ficam a encargo de interpretações de autores que formulam os materiais para os professores de educação infantil.

Dessa forma, o professor é demovido da atitude de transmitir conhecimento, *de sua atividade criativa e autoral*.

Tal como sublimado por Alves (2001), a centralidade do trabalho docente se remete ao manual didático, ao seu instrumento de trabalho. Sobrepondo à centralidade da criança no processo educacional.

O manual didático iguala a prática pedagógica da educação infantil às demais etapas da educação básica, ou seja, na prática, *o manual didático na educação infantil também ocupa a função de promovê-la na educação básica nos mesmos moldes do EF e do EM*, e, não mais como uma etapa diferenciada, o que contradiz os referenciais curriculares e documentos que a

tornam uma etapa ímpar devido às especificidades do desenvolvimento de aprendizagem nas crianças pequenas.

Ao afirmar que a introdução do manual didático contrapõe os atuais documentos curriculares para a educação infantil, não significa que entre o “manual e os documentos” estejamos em defesa dos documentos, mas, sim na liberdade de atividade criativa e autoral do professor de educação infantil.

Apontamos que o PNLD, a SEB e por sua vez o MEC desconsideraram a criança como sujeito histórico e de direitos, ao implantar o manual didático na educação infantil, concomitantemente simplifica o trabalho do professor de educação infantil, nivela a atividade tal qual, nos demais níveis da educação básica. *Ganha o manual didático para o professor de Educação Infantil também a função de atribuir a todos os professores de educação básica o mesmo instrumento de trabalho.*

Veza que se constata que *o manual didático “Pé de brincadeira” também tem a função comeniana de simplificação e objetivação do trabalho do docente*, confirma-se que quanto mais simplificação e precarização ocorrem no trabalho do professor, mais o professor se torna preso ao seu instrumento de trabalho, mais necessidade e importância são atribuídas ao manual didático. O instrumento assume definitivamente a centralidade do processo, a exemplo do que já ocorre nas etapas posteriores do ensino. Ainda que não tenhamos, **até então**, os manuais nas mãos das crianças.

O admirável trabalho do docente na educação infantil é ensinar o conhecimento historicamente construído, ter o privilégio de acompanhar todos os dias, em todos os momentos, as crianças desenvolver aprendizdos, adquirir conhecimentos em diversas linguagens.

Em um movimento didático dinâmico com planejamentos pedagógicos intencionais, dispondo acesso à cultura erudita, ao clássico, o conhecimento contemporâneo, o conhecimento científico, sistematizando o conhecimento diversificado nas diferentes linguagens, com coparticipação na relação ensino-aprendizagem.

Muito se aprende com as crianças! Principalmente nas relações que estabelecemos, com elas, as quais nos permitem visualizá-las como sujeitos socialmente históricos, nos encantar com suas singularidades. Motivar o trabalho didático centralizado nas etapas da infância, intervir e possibilitar avanços em sua aprendizagem e desenvolvimento.

A atividade pedagógica na educação infantil é tão ou mais densa quanto nos demais níveis de ensino que a sucedem. Pressupõe práticas de interações e brincadeiras com objetivos e finalidades com foco nas ações e modos de aprender das crianças, nas especificidades da infância (em suas necessidades singulares e características diferenciadas das demais faixas etárias).

Com base nos resultados obtidos, propõe-se como produto desta pesquisa a realização de um projeto de intervenção, o qual segue no apêndice. Visar à formação continuada de professores da educação infantil.

O projeto tem como objetivos discutir a OTD da educação infantil, priorizar modos de intervenções pedagógicas com foco no acesso ao conhecimento, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças e propor alternativas de mediação dos Recursos Didáticos para o trabalho docente na educação infantil, em práticas referenciadas pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil de Vigotski.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. **Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular** : o processo de formulação em questão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, p. 722-738, 2018.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Universal e singular** : em discussão a abordagem científica do regional. Trabalho apresentado no I Encontro de Pesquisadores da UFMS sobre questões latino-americanas. Campo Grande, 1995.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna** : formas Históricas. Campinas, SP, Autores associados, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Textos escolares do ensino secundário no Brasil**. In *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos*. Org. Gilberto Luiz Alves. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- ANPED. Documento apresentado pela ANPED em Audiência do CNE em 09 de abril de 2018: **A Política de Formação de Professores no Brasil de 2018**: uma análise dos Editais Capes de Residência Pedagógica e Pibid e a reafirmação da Resolução CNE/CP 02/2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 26 ago, 2019.
- ARCE, Alessandra. **O referencial curricular nacional para a educação infantil e o espontaneísmo** – (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Org. Alessandra Arce e Lígia Márcia Martins. 3ª edição. Ed Alínea, Campinas, 201.
- ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Educação Infantil Versus Educação Escolar?** entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Autores Associados, Campinas, SP, 2012.
- ARRUDA, E. E.; SOUZA, A A S.; LIMA, M. F. E. M.; PEREIRA, S. M. **Sobre(o)viver da criança e do adolescente em Campo Grande/MS**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande /MS, 1996.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O que é Básico na Base Nacional Comum Curricular para a educação Infantil?** Debates em Educação - ISSN 2175-6600. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- BOITO, Crisliane; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; GOBBATO, Carolina. **Livro didático na Educação Infantil** : de que docência estamos falando? XI ANPED SUL. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. UFPR – Curitiba/Paraná. Curitiba, 2016.
- BORGES, Juliana Diniz Gutierrez; GARCIA, Maria Manuela Alves. **O livro didático para professoras de educação infantil** : um artefato pedagógico da subjetivação docente.

Linguagens, Educação, Sociedades. ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso). Teresina, Ano 24, n. 43, set./dez. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=F8342BB4536FBA13C8A2FC6081001C83.proposicoesWebExterno2?codteor=713997&filename=LegislacaoCitada+-PL+6416/2009>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).** Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação infantil.** v 1 e 2. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 020/2009; Resolução CNE/CEB N. 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. MEC, SEB, Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996-LDB. Brasília: 2013.

BRASIL. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 22 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Edital de Convocação 01/2017/CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. MEC/SEB/FNDE. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental (homologada)**. Parecer CNE/CP 15/2017, de 15 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019** : Educação Infantil - guia de livros didáticos - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/item/11986-escolha-pnld-2019>>. Acesso em: 31 ago. 2020;

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programas do Livro**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 abr, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programas do Livro**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/legislacao>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar**. Consulta matrícula. Brasília, 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%20C3%A7%C3%A3o%20%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 20, de 2 de julho de 2018**. Divulga resultado preliminar do Edital 01/2017/CGPLI - Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28314056>. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Programas do Livro**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRITO, S. H. A.; CARDOSO, M. A.; OLIVEIRA, R. G. de. **Propostas para a Organização do Trabalho Didático em Fernando de Azevedo (1927-1931)**. X Seminário Nacional do Histedbr, Campinas, 2016.

BRITO, Silvia H. A.; OLIVEIRA, Janaina S. **Fernando de Azevedo e a produção de compêndios para o ensino de sociologia (1935-1940)**. In O trabalho didático em exame. Org. Souza, Centeno e Lancillotti. Life Editora/Editora UEMS, Campo Grande, 2015.

CAMPO GRANDE/MS. Câmara Municipal de Campo Grande. **Lei n. 3.404, de 01 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande e dá outras providências. Legislação Educacional de Campo Grande/MS. Campo Grande: 1997.

CAMPO GRANDE/MS. **Decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014**. Dispõe sobre o funcionamento dos Centros de Educação Infantil e obrigações do órgão de gestão – Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.capital.ms.gov.br/diogrande>>. Acesso em: 03 mai. 2020.

CAMPO GRANDE/MS. **Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS - PME 2015-2025**. Campo Grande, 2015.

CAMPO GRANDE/MS. **Deliberação CME/CG/MS N. 1.903, de 6 de abril de 2016**. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil nas instituições de ensino do sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS e dá outras providências. Campo Grande, 2016.

CAMPO GRANDE/MS. SUPED, SEMED. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil : Jeitos de Cuidar e Educar**. Campo Grande, 2017.

CAMPO GRANDE. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Campo Grande**. Lei Municipal n. Lei n. 5.565, de 23 de julho de 2015. Campo Grande, 2019. Disponível em: <<file:///C:/Users/user1/AppData/Local/Temp/Relat%C3%B3rio-de-Monitoramento-2019.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CAMPO GRANDE. SUPED, SEMED. **Plano Anual do Trabalho Pedagógico**. Org. Leusa de Melo Secchi. Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Campo Grande, 2019.

CAMPO GRANDE/MS. SUPED, SEMED. **Educação Infantil – Referencial Curricular REME. Versão preliminar**. Campo Grande, 2020.

CAMPO GRANDE. EDITAL n. 01/2017-01 – **Processo seletivo simplificado – Programa de contratação temporária**. DIOGRANDE, ano XX n. 4.910 - sexta-feira, 9 de junho de

2017. Campo Grande, 2017. Disponível em:
<https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/3774-OFICIAL-4910-DI%C3%81RIO_4910_09_06_2017.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAMPO GRANDE. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande** - Mato Grosso do Sul. Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB. 27ª edição revista. Campo Grande, 2020. Disponível em:
<<http://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/wp-content/uploads/sites/18/2020/10/PERFIL-COMPLETO-PDF.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2020.

CAMPO GRANDE, Câmara de Vereadores. **Câmara aprova Projeto de Odilon que cria o programa “Mãe Crecheira”**. Campo Grande, 2020. Disponível em:
<<https://www.camara.ms.gov.br/noticias/camara-aprova-projeto-de-odilon-que-cria-o-programa-mae-crecheira/188179>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CENTENO, Carla Villamaina. **O Conhecimento Histórico Vulgarizado** : A “Ditadura” do Manual Didático. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.169-178, mar.2009.

CENTENO, Carla Villamaina. **O Manual Didático Projeto Araribá História no Município de Campo Grande, MS (2008)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.20-35, mai.2010.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didáctica Magna**. Versão para eBook. Digitalização de Didáctica Magna, introdução, tradução e notas de Joaquim ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em:
<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

CONDE, Soraya Franzoni. **A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense**. [Tese]/ Soraya Franzoni Conde. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96464>>. Acesso em: 28 dez. 2020.

CORDI, Angela. **Pé de brincadeira** - pré-escola : 4 a 5 anos e 11 meses : livro do professor da educação infantil ; ilustrações Beto Zoellner ... [et al] - 1ª Edição. Ed. Positivo, Curitiba, 2018.

CORREA, Bianca Cristina. **De que base a educação infantil necessita?** In Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular./ Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha - organizadores. Ed Oeste, Campo Grande, 2019.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Artmed, porto Alegre, 2011.

COSTA, Sinara Almeida da. **Educação infantil, legislação e teoria histórico-cultural** : algumas reflexões. In: Teoria histórico cultural na educação infantil : conversando com professoras e professores. Org. Sinara Almeida da Costa e Suely Amaral Mello. Ed. CRV. Curitiba, 2017.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Gestão da educação infantil** : entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. In: Anais do III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza, 2012.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine. **História da Institucionalização da Educação Infantil**: dos espaços de assistência à obrigatoriedade de ensino (1875-2013). Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], p.605-620, abr./jun. 2017.

FUNDAÇÃO SANTILLANA. **Campos de experiências** : efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil / [Ministério da Educação ; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira]. – São Paulo, Fundação Santillana, 2018.

JACOMELI, Mara Regina Martins; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **O trabalho didático na história da educação brasileira** : uma abordagem histórico-pedagógica. In O trabalho didático em exame. Org. Souza, Centeno e Lancillotti. Life Editora/Editora UEMS, Campo Grande, 2015.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil** : a arte do disfarce. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1987.

KRAMER, Sônia. **Pesquisando Infância e Educação** : um encontro com Walter Benjamin. In: Infância: fios de desafios da pesquisa. Sônia Kramer e Maria Isabel Leite. Orgs. Ed. Papyrus, Campinas, 1996.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil** : uma abordagem histórica. 6 Ed., Ed. Mediação, Porto Alegre, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés; LEORNARDI, Paula. **História da Educação no Quadro das Relações Sociais**. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 21 n. 51 Jan./abr., 2017 p. 207-227. DOI: Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66163>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O Professor de Educação Infantil** : Uma Análise das Concepções de Docência na Produção Acadêmica. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2014.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. **A Constituição Histórica do Processo de Trabalho Docente**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

LEONEL, Zélia. **Educação Infantil** : primeira etapa da educação básica. Revista HISTEDBR On-line. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis10/art13_10.html>. Acesso em: 11 mai. 2020.

LIMA, Paulo Gomes; SILVA, Karin Massirer. **Políticas Públicas para a Educação Infantil**: um olhar sobre a realidade de Dourados-MS. Revista e-Curriculum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013, ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/viewFile/5802/12472> > Acesso em: 26 mai. 2020.

MACEDO, Elizabeth. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Prefácio. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha - organizadores. Ed Oeste, Campo Grande, 2019.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 6.ed. São Paulo, Hucitec, 1979.

MELO, Solange dos Santos; BARROS, Neide da Silva Vital de. **Planejamento na Educação Infantil - A Organização Didática da Rotina**. Só Pedagogia. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2008-2020. Disponível em:
<<http://www.pedagogia.com.br/artigos/planejamentoinfantil/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MIDIAMAX. **Depois de 18 anos, Capital se ajusta à legislação e Ceinf passa para a Semed**. Em 15h15 - 20/01/2014. Disponível em:
<<https://www.midiamax.com.br/geral/2014/depois-de-18-anos-capital-se-ajusta-a-legislacao-e-ceinf-passa-para-a-semmed>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012 – ANPEd, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas Curriculares para Educação Infantil : o caso da BNCC (2015-2017)**. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2019.

PANIAGO, Maria Lucia. **“Livro” didático : a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. Instituto Lukács. São Paulo, 2013.

PANIAGO, Maria Lucia. **O trabalho didático : articulações e reciprocidades**. In O trabalho didático em exame. Org. Souza, Centeno e Lancillotti. Life Editora/Editora UEMS, Campo Grande, 2015.

PASCHOAL, J. D.; BRANDÃO, C. da F. **A contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira**. Revista HISTEDBR On-line, v. 15, n. 66, p. 196-210, 26 fev. 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil : avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Implicações pedagógicas da periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico**. In Infância e pedagogia histórico-crítica. Org. Ana Carolina Galvão Marsiglia. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia . **Currículo por campos de experiência na educação infantil : ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, maio/ago., 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: Disponível em:
<<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

REQUIÃO, Luciana. **Catástrofe! Interações musicais na educação infantil** : experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. Revista da Abem, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun. 2018.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução Sérgio Milliet. Difusão Editorial S.A., São Paulo, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Sistemas de Ensino e Planos de Educação** : O Âmbito dos Municípios. Revista Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Campinas, 1999.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER, Constantina. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Prefácio. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha - organizadores. Ed Oeste, Campo Grande, 2019.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Manuais Didáticos** : Formas Históricas e Alternativas de Superação. In: BRITO, S. H. A. et al (Org.). A organização do trabalho didático na História da Educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Ângela Scalabrin. **Base Nacional Comum Curricular** : a educação infantil existe e insiste. In Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular. Org. Fabiany de Cássia Tavares Silva, Constantina Xavier Filha. Ed Oeste, Campo Grande, 2019.

SUZUMURA. Deise. **Ensino de inglês para crianças pequenas** : estudos para adaptação do manual do professor que acompanha o livro didático “Cookie and friends starter”. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras Modernas. Londrina, 2016.

UNICEF. **Declaração universal dos direitos das crianças**. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VYGOTSKI, L S. **A formação social da mente**. Coordenação da tradução: Grupo de Desenvolvimento e Ritmos Biológicos - Departamento de Ciências Biomédias USP Revisão da tradução: Monica Stahel M. da Silva. 4ª edição brasileira. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

VIGOTSKI, L S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de iniciativas Sociais, n. 11, 1933/2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

VIGOTSKI, L S, 1896-1934. **Imaginação e criatividade na infância**. L. S. Vigotski ; tradução João Pedro Fróis ; revisão técnica e da tradução Solange Affeche. Ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2014.

APÊNDICE A – Proposta de intervenção formativa – Produto da pesquisa “O manual didático na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS – (2019 a 2020)”;

Identificação do Projeto: Discussões acerca da Organização do Trabalho Didático na Educação Infantil da REME Campo Grande: Recursos didáticos e procedimentos técnico-pedagógicos;

Público Alvo: Professores da educação infantil da REME Campo Grande;

Período: A formação será durante o ano de 2021*, com previsão inicial de três aulas com 4 horas cada**.

*Conforme negociação com a gestão escolar, para apresentação do trabalho e a formação.

**A formação também será disponibilizada por meio de mídia, vídeo-aulas.

Justificativa:

A introdução de manuais didáticos para professores de educação infantil pelo PNLD/2019 estimulou a pesquisa intitulada “O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS - (2019 a 2020)”.

Teve por objetivo analisar o manual didático para a pré-escola, “Pé de Brincadeira”, com a finalidade de desvelar qual a função que o manual didático exerce na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

A pesquisa salientou que o manual didático “Pé de brincadeira” tem a função de instrumentalizar o professor no trabalho com um coletivo de alunos, com materiais pré-programados, simplificar o trabalho docente, à medida que reduz sua atividade a um “como fazer”, já que também ocupa função instrucional, como um manual prescritivo. (ou seja, o manual didático analisado possui as mesmas características elaboradas por Comenius no século XVII). Detém outras funções evidentes, à promoção da sistematização da BNCC no planejamento pedagógico e a formação do professor.

Cumprir com a função de atribuir a todos os professores de educação básica o mesmo instrumento de trabalho, nivelar a atividade do professor de educação infantil aos demais níveis da educação básica, embora a criança não tenha sido contemplada com o manual do aluno no PNLD 2019.

Ao que tange sobre o manual didático na educação infantil, interferir inadequadamente no trabalho docente, a medida em que o professor frisa sua atividade no manual, ou seja, tal como evidenciado por Alves (2001) quando se utiliza o manual didático, a centralidade se remete a ele, sendo a criança secundarizada, já que não é possível que o manual contemple as singularidades das diversas crianças que constituem a educação infantil.

Constata-se que a introdução do manual didático sobrepõe à centralidade da criança no processo educacional, assemelha a prática pedagógica na educação infantil às demais etapas da educação básica, desconsidera os atuais documentos curriculares em voga para a educação infantil: asseguram ser a criança o centro do planejamento curricular.

Entretanto, os documentos referendam o currículo na educação infantil com práticas de interações e brincadeiras, baseadas nos direitos de aprendizagens das crianças, com objetivos e finalidades com atenção nas ações e modos de aprender das crianças, nos saberes de experiências, nas especificidades da infância (em suas necessidades singulares e características diferenciadas das demais faixas etárias). Transmitir conhecimento social,

cultural e científico, historicamente produzidos por diversas linguagens. Em que os campos de experiências constituem o currículo na educação infantil, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base nos resultados obtidos, tenciona este projeto de intervenção que visa formação de professores da educação infantil, com discussão teórica referenciada pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil de Vigotski (1991) e autores que a pesquisam. Refletir sobre a organização do trabalho didático da educação infantil. Argumentar o que é a educação infantil, suas singularidades e os instrumentos para o trabalho didático na educação infantil, antepor modos de intervenções intencionais pedagógicas, com ênfase na aprendizagem e desenvolvimento de conhecimento das crianças em práticas que remetam às interações e a brincadeira.

Objetivo Geral:

- Discutir a organização do trabalho didático na educação infantil, priorizar modos de intervenções pedagógicas intencionais com base no desenvolvimento de conhecimento e aprendizagem das crianças.

Objetivos Específicos:

- Propiciar reflexões acerca da relação educativa professor (es) e crianças, recursos didáticos e o espaço físico da educação infantil;
- Propor alternativas de instrumentos para o trabalho didático na pré-escola da educação infantil, em práticas que remetam às interações e a brincadeira, referenciadas pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil de Vigotski.

Recursos Materiais: *slides, data show, notebook*, vídeos, fontes com fundamentação teórica sobre a OTD, teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e a normativa curricular e especificidades da Educação infantil. Acesso à *Web*.

Metodologia: As ações propostas serão desenvolvidas em forma de aula expositiva e dialogada, leituras coletivas e com discussão e socialização das ideias desenvolvidas no final da capacitação. Exposição de vídeos.

1º dia: - Apresentação da pesquisa “O manual didático na pré-escola da Rede Municipal de ensino de Campo Grande/MS – (2019-2020)” e dos resultados obtidos informando os objetivos do projeto formativo.

- Discussão acerca da organização do trabalho didático na educação infantil da REME Campo Grande. Conforme pesquisa de Alves (2005) sobre a OTD, a qual detém elementos históricos com características singulares em três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, [...], uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando(s)*, de outro;
- b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento.
- c) e, implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p.10 e 11 – grifo do autor).

- A relação educativa:
 - ✓ Professores de atividades – Educação Física – Artes – Assistentes – Apoio Pedagógico Especializado - Assistente de Educação Inclusiva;
 - ✓ Crianças de 04 meses a 05 anos e 11 meses;

- A mediação dos Recursos Didáticos e procedimentos técnicos pedagógicos:
 - ✓ Interação;
 - ✓ Brincadeiras;
 - ✓ Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se;
 - ✓ Campos de experiências e desenvolvimento:
 - O eu, o outro e o nós;
 - Corpo, gestos e movimentos;
 - Traços, sons, cores e formas;
 - Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação;
 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações;
 - Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação.
 - ✓ Modalidades organizativas:
 - Atividades permanentes;
 - Sequências didáticas ou atividades sequenciadas;
 - Projetos didáticos;
 - Atividades independentes ou situações ocasionais
 - ✓ Recursos materiais
 - Brinquedos, livros de literatura, diversidade de materiais educativos, papel, lápis de cor, giz de cera, tinta guache, canetinha, cola, argila, massa de modelar, bolas, bambolês, cordas, aparelho de som, televisão, aparelho de DVD, manuais didáticos, cadernos de atividades, cadernos de experiências e etc.

- O espaço físico
 - ✓ Escolas Municipais e Escolas Municipais de Educação Infantil;

2º dia: - Discussão acerca da teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil de Vigotski:

Para a teoria histórico-cultural o ser humano não nasce humano, sua humanização não é biológica ou geneticamente herdada. O homem aprende a ser humano à medida que atua sobre a realidade se apropriando da cultura humana e a transforma. As aquisições humanas se fixam sob a forma dos objetos externos da cultura material e intelectual.

De maneira que cada nova geração, nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações que as precederam, nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas, necessário que as novas gerações se apropriem desses objetos e da função social deles.

Observando o desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski (1991):

- Primeira infância (primeiro ano de vida e primeira infância);
- Infância (idade pré-escolar e idade escolar);
- Adolescência (adolescência inicial e da adolescência).

Mediante a educação infantil compor os períodos da primeira infância e infância, nossa discussão será centrada nos marcos desses dois períodos, ações e intervenções docentes na promoção de desenvolvimento da criança.

A próxima discussão observará as considerações de Vigotski (2014) sobre “Imaginação e criatividade na infância”.

Segundo o autor, essas apropriações iniciam-se na primeira infância em forma de Imaginação e Realidade (**imaginação e experiência**):

- Primeira forma: Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para a imaginação;
- Segunda forma: Imaginação como meio de ampliar a experiência, produto final da fantasia e determinados elementos complexos da realidade;
- Terceira forma: Conjunção emocional. Pensamentos, imagens e impressões;
- Quarta forma: A construção da fantasia pode representar/materializar algo essencialmente novo;

3º dia: - Procedimentos técnicos pedagógicos e instrumentos didáticos para o trabalho com crianças.

- Atividade de brincar;
- Papel da brincadeira e sua influência no desenvolvimento da criança;
- Instrumentos didáticos;

Após breve discussão teórica acerca dos tópicos supracitados, será proposta a socialização das ideias desenvolvidas no final da capacitação.

As professoras serão convidadas a explorarem instrumentos didáticos (exemplo: o cesto dos tesouros, livros didáticos, brinquedos, sucatas e etc.), socializar ideias a respeito dos diferentes instrumentos didáticos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Implicações pedagógicas da periodização histórico-dialética do desenvolvimento psíquico**. In *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Org. Ana Carolina Galvão Marsiglia. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VIGOTSKI, L S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira. São Paulo, 1991.

VIGOTSKI, L S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. *Revista Virtual de Gestão de iniciativas Sociais*, n. 11, 1933/2008. Disponível em: <<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2020.

VIGOTSKI, L S, 1896-1934. **Imaginação e criatividade na infância**. L. S. Vigotski ; tradução João Pedro Fróis ; revisão técnica e da tradução Solange Affeche. Ed. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2014.

ANEXO A - O eu, o outro e o nós - Grupo 4

GRUPO 4 – Crianças entre 04 e 05 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>AUTONOMIA E AUTOCAUIDADO Ampliação da autonomia nos cuidados pessoais com autonomia e organização do espaço educativo e seus pertences. Ação de maneira mais independente, com confiança de suas capacidades e reconhecendo possíveis limitações. Valorização das características do seu corpo e respeito às características das pessoas com as quais convive (crianças e adultos).</p> <p>IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL Participação em brincadeiras de faz de conta que possibilitem vivenciar diferentes papéis sociais. Apropriação e construção do respeito da/pela diversidade cultural - indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. Participação em jogos de regras e construção de estratégias para jogar. Utilização de estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com os conflitos nas interações com as crianças e adultos.</p>	<p>(CG.EI03EO01.s) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. (CG.EI03EO01a.d) Interagir e brincar com outras crianças que possuem diferentes habilidades e características que as suas. (CG.EI03EO01b.d) Participar de decisões coletivas, respeitando a escolha do grupo. (CG.EI03EO01c.d) Manifestar-se em situações de injustiça e desrespeito. (CG.EI03EO02.s) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. (CG.EI03EO02a.d) Manifestar iniciativa na escolha de brincadeiras, de jogos, de materiais e objetos, na busca de parcerias, de histórias, considerando seu interesse e preferência. (CG.EI03EO02b.d) Vivenciar autonomia: motora, social e pessoal na rotina da sala e da escola. (CG.EI03EO02c.d) Desenvolver atitudes autônomas relacionadas ao autocuidado: higiene, alimentação, conforto. (CG.EI03EO03.s) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. (CG.EI03EO03a.d) Perceber a expressão de sentimentos e emoções de seus companheiros. (CG.EI03EO03b.d) Explorar os espaços da instituição e da comunidade local. (CG.EI03EO03c.d) Conhecer fatos históricos e ambientes diversos da cidade. (CG.EI03EO03d.d) Participar de brincadeiras e interagir com diferentes pessoas e idades em diferentes contextos sociais. (CG.EI03EO04.s) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. (CG.EI03EO04a.d) Comunicar-se com outras crianças e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo compreender-se. (CG.EI03EO04b.d) Relatar, registrar e expressar suas ideias, pensamentos, desejos e sentimentos por meio das múltiplas linguagens. (CG.EI03EO04c.d) Participar de roda de conversas, debates, processos de escolhas dentro da instituição. (CG.EI03EO05.s) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. (CG.EI03EO05a.d) Conhecer as características das diversas fases do desenvolvimento humano. (CG.EI03EO05b.d) Perceber o próprio corpo e o dos outros, reconhecendo as diferenças e semelhanças. (CG.EI03EO05c.d) Reconhecer suas habilidades, expressando-as e usando-as em suas brincadeiras. (CG.EI03EO06.s) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. (CG.EI03EO06a.d) Valorizar e respeitar a pluralidade das diferentes culturas, participando de eventos culturais. (CG.EI03EO06b.d) Ampliar seu repertório de brincadeiras, apropriando-se de contribuições de outros povos. (CG.EI03EO06c.d) Conhecer diferentes culturas e povos através de pesquisas, entrevistas, documentários, filmes, fotos, livros etc. (CG.EI03EO07.s) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. (CG.EI03EO07a.d) Exercitar a liberdade de escolha, percebendo as diferentes opiniões e respeitá-las. (CG.EI03EO07b.d) Reconhecer o pedido de desculpas como possibilidade de resolução de conflitos. (CG.EI03EO07c.d) Cooperar e receber auxílio quando necessário.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 66-68.

ANEXO B - O eu, o outro e o nós - Grupo 5

GRUPO 5 – Crianças entre 05 e 06 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>AUTONOMIA E</p> <p>AUTOCUIDADO</p> <p>Construção de uma imagem positiva de si, elevando sua autoconfiança e sua autoestima.</p> <p>Interação com adultos e outras crianças, desenvolvendo atitudes para cuidar do outro, resolver conflitos, dividir tarefas, reconhecer e respeitar as diferenças.</p> <p>Apropriação de instrumentos e procedimentos relativos ao autocuidado, à organização, aprendendo a cuidar de si e valorizando atitudes relacionadas ao bem-estar, à saúde, à higiene, à alimentação, ao conforto, à segurança e à proteção do corpo.</p> <p>Desenvolvimento de confiança e segurança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações, adaptando-se às situações novas.</p> <p>Participação em brincadeiras envolvendo a relação entre o professor/criança e criança/criança.</p> <p>IDENTIDADE PESSOAL E SOCIAL E</p> <p>Reconhecimento da existência do outro, como ser independente, com sentimentos, necessidades e desejos distintos dos seus, respeitando as diferenças de gênero, etnia, religião e de estrutura familiar.</p> <p>Desenvolvimento de atitudes éticas, de solidariedade, cooperação, generosidade, tolerância e respeito ao outro.</p> <p>Organização do pensamento, da iniciativa e da busca de solução para problemas e conflitos, buscando respostas nas práticas sociais e culturais, as suas perguntas e curiosidade sobre o mundo.</p>	<p>(CG.EI03EO01.s) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>(CG.EI03EO01a.d) Conhecer e interagir com outras pessoas, respeitando as diferenças.</p> <p>(CG.EI03EO01b.d) Participar de decisões coletivas, aceitando a escolha do grupo, mesmo que seja diferente da sua.</p> <p>(CG.EI03EO02.s) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>(CG.EI03EO02a.d) Demonstrar autonomia e iniciativa na escolha e organização das brincadeiras, materiais e na busca de parcerias, respeitando seu interesse.</p> <p>(CG.EI03EO02b.d) Realizar ações de cuidado pessoal com crescente autonomia.</p> <p>(CG.EI03EO03.s) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>(CG.EI03EO03a.d) Participar de decisões, respeitando ritmos, interesses e desejos do outro.</p> <p>(CG.EI03EO03b.d) Conhecer ambientes, fatos históricos e diferentes contextos sociais, explorando os espaços da instituição e da comunidade.</p> <p>(CG.EI03EO04.s) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>(CG.EI03EO04a.d) Expressar o pensamento e a organização de ideias por meio da oralidade, transmitindo recados e comunicando fatos.</p> <p>(CG.EI03EO04b.d) Vivenciar práticas democráticas e o exercício da cidadania, participando de assembleias, rodas de conversa e outros momentos de escolha.</p> <p>(CG.EI03EO05.s) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.</p> <p>(CG.EI03EO05a.d) Valorizar suas próprias características e do grupo, para construir boa autoestima e respeito diante da diversidade cultural.</p> <p>(CG.EI03EO05b.d) Perceber as mudanças ocorridas em suas características físicas desde o nascimento, respeitando as diferentes etapas do desenvolvimento.</p> <p>(CG.EI03EO06.s) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>(CG.EI03EO06a.d) Adotar posturas que superem preconceitos e ações discriminatórias.</p> <p>(CG.EI03EO06b.d) Desenvolver posturas solidárias, de cooperação, generosidade e respeito diante dos outros.</p> <p>(CG.EI03EO06c.d) Participar de eventos culturais (regional e local) para ampliar os conhecimentos sobre: dança, música, vestimentas, costumes e outros.</p> <p>(CG.EI03EO07.s) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 68-70.

ANEXO C – Corpo, gestos e movimentos – Grupo 4

GRUPO 4 – Crianças entre 04 e 05 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>AUTONOMIA COMO PARTICIPAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS Experiência corporal nas ações de cuidados como forma privilegiada de apropriação da cultura (manejo de talheres, corte de alimentos, higienização das mãos etc.) e de interação social (expressões faciais, uso de utensílios e postura corporal na alimentação, no sono etc.).</p> <p>CORPO E MOVIMENTO: POTENCIALIDADES, CONTROLE E LIMITES Conhecimento e valorização das características corporais, sensações e necessidades como expressão de individualidade. Consciência corporal: jogos e brincadeiras de exploração dos órgãos dos sentidos (visão, olfato, paladar, audição e tato) como ferramentas de interação com o mundo. Interação com diferentes parceiros, materiais e espaços na exploração do movimento durante as brincadeiras e no deslocamento pela instituição com autonomia e iniciativa. Brincadeiras de exploração do controle do corpo no espaço em diferentes formas de deslocamento (pulo, salto, quatro apoios, seis apoios etc.) e de orientação corporal (dentro, fora, perto, longe, embaixo, em cima, esquerda, direita, frente, atrás). Brincadeiras que recriem jogos existentes (peteca, futebol, pega-pega etc.) a partir de desafios motores (força para brincar com petecas mais leves ou pesadas; destreza para jogar futebol com bolas de tamanhos diferentes ou “pegar” um parceiro rápido ou lento demais etc.).</p> <p>EXPRESSÃO E INTERAÇÃO PELO MOVIMENTO Exploração e ampliação dos movimentos e expressões a partir da fruição e apreciação de apresentações de dança, circo, esportes, mímicas, teatro etc. e de posturas corporais, movimentos e expressões representadas por fotografias ou pinturas. Roteiros para encenações feitas a partir de histórias conhecidas, situações improvisadas ou criações coletivas como possibilidade de criação, imaginação e expressão por meio de gestos e movimentos. Brincadeiras e jogos teatrais com objetos, brinquedos, bonecos e fantoches. Reprodução de movimentos e cantos de diferentes épocas e contextos culturais, compreendendo o significado das indumentárias e das pinturas corporais utilizadas, como forma de comunicação através da expressão facial e corporal. Conhecimento e valorização da dança como patrimônio indígena, afro-brasileiro, nipônico, italiano, alemão, boliviano, paraguaio, entre outros. Posturas corporais, gestos e falas que delineiam certos papéis sociais (cozinheiros, mães, pais, avós, professores etc.) presentes nas brincadeiras de faz de conta.</p>	<p>CG.EI03CG01.s) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (CG.EI03CG01a.d) Conviver com crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, em espaços diversos, utilizando com liberdade e autonomia movimentos e gestos que marcam sua cultura. (CG.EI03CG01b.d) Conhecer e valorizar suas características, sensações, necessidades físicas e corporais. (CG.EI03CG01c.d) Expressar e comunicar suas características, sentimentos, emoções, fantasias e ideias de diferentes maneiras. (CG.EI03CG02.s) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (CG.EI03CG02a.d) Explorar com autonomia amplo repertório de gestos e movimentos, descobrindo modos de ocupação e uso do espaço com o corpo, coordenando suas capacidades psicomotoras. (CG.EI03CG02b.d) Participar de jogos e brincadeiras livres ou orientadas orientando o corpo no espaço. (CG.EI03CG03.s) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (CG.EI03CG03a.d) Brincar utilizando criativamente o repertório da cultura corporal para jogar, imitar, imaginar, fantasiar, explorar espaços, objetos, brinquedos e situações. (CG.EI03CG03b.d) Vivenciar e criar diferentes papéis em jogos e brincadeiras. (CG.EI03CG04.s) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (CG.EI03CG04a.d) Participar de modo ativo e autônomo de diferentes atividades que envolvam o corpo, desenvolvendo autonomia para cuidar de si. (CG.EI03CG04b.d) Relatar e solucionar gradativamente as necessidades do próprio corpo. (CG.EI03CG04c.d) Participar do cuidado e zelo dos ambientes da instituição. (CG.EI03CG05.s) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (CG.EI03CG05a.d) Expressar corporalmente emoções, ideias e opiniões nas brincadeiras de faz de conta, desenhos, dramatizações e danças, empenhando-se em compreender o que outros também expressam. (CG.EI03CG05b.d) Explorar materiais e objetos diversos com variadas intenções de criação.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 77-79.

ANEXO D - Corpo, gestos e movimentos - Grupo 5

GRUPO 5 – Crianças entre 05 e 06 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>AUTONOMIA COMO PARTICIPAÇÃO E APROPRIAÇÃO DAS PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS Autocuidado, conforto e aparência a partir de referenciais que orientam as experiências corporais (uso consciente da água, colocar a toalha pessoal no seu lugar, deixar o banheiro limpo, manter em ordem os objetos comuns etc.). Manifestação corporal de afeto (aconchego, carinho, toque, nos momentos de chegada e despedida) e procedimentos de autocuidado e cuidado com o outro.</p> <p>CORPO E MOVIMENTO: POTENCIALIDADES, CONTROLE E LIMITES Jogos que envolvam orientação corporal (frente, atrás, dentro, fora) e desafios motores (construção, percepção espaço-temporal etc.) como respostas a comandos dados por outros. Experimentação de situações (jogos, brincadeiras, práticas esportivas, dança, mímica, teatro) que ampliem a consciência das potencialidades e limites do corpo (força, velocidade, resistência, agilidade, equilíbrio, flexibilidade, percepção espacial e de lateralidade). Exploração do movimento durante as brincadeiras e no deslocamento pela instituição com respeito aos ritmos individuais e no acompanhamento ao tempo do grupo. Cuidados com o corpo do outro no espaço em diferentes formas de deslocamento (pulo, salto, quatro apoios, seis apoios etc.) e de orientação corporal (dentro, fora, perto, longe, embaixo, em cima, esquerda, direita, frente, atrás).</p> <p>EXPRESSÃO E INTERAÇÃO PELO MOVIMENTO Participação em brincadeiras, mímicas, jogos, música, dança e em dramatização que explorem as diferentes expressões faciais e de movimentos. Criação com o corpo de formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeira, dança, teatro, música, entre outros. Dramatização de histórias imitando e recriando gestos, posturas e movimentos de personagens, possibilitando a construção de roteiros em situações improvisadas ou criações coletivas. Manipulação de objetos, brinquedos, bonecos, fantoches, figuras de sombras e outras possibilidades de recursos em jogos teatrais. Apreciação de momentos culturais dentro e fora da escola, como teatros, apresentações circenses, musicais, danças e outros. Participação nas diversas manifestações culturais do patrimônio imaterial, como brincadeiras, brincadeiras de roda, jogos, danças, festejos, quadrilhas, canções tradicionais e demais manifestações culturais de sua comunidade e de outras. Participação nas brincadeiras de faz de conta, expressando diferentes papéis sociais, por meio do próprio corpo e de diferentes objetos e acessórios.</p>	<p>(CG.EI03CG01.s) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. (CG.EI03CG01a.d) Utilizar o corpo intencionalmente como instrumento de interação com seus colegas e adultos. (CG.EI03CG01b.d) Vivenciar e produzir brincadeiras de exploração e expressão corporal. (CG.EI03CG01c.d) Vivenciar expressões corporais realizando jogos dramáticos. (CG.EI03CG02.s) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. (CG.EI03CG02a.d) Apropriar-se do acervo de jogos e brincadeiras que constituem patrimônio da cultura corporal e dar continuidade e esse processo de produção cultural. (CG.EI03CG02b.d) Reconhecer as possibilidades do seu corpo na criação de brincadeiras ou atividades coletivas. (CG.EI03CG02c.d) Comunicar-se nas brincadeiras. (CG.EI03CG02d.d) Produzir sons com o próprio corpo ou diferentes materiais nos jogos e brincadeiras. (CG.EI03CG03.s) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. (CG.EI03CG03a.d) Criar e improvisar movimentos dançados por meio de estímulos táteis, visuais, sonoros, imagéticos e cinestésicos. (CG.EI03CG03b.d) Participar de jogos de imitação criando movimentos diversos. (CG.EI03CG03c.d) Combinar seus movimentos com outras crianças explorando as possibilidades dos seus gestos, voz e corpo. (CG.EI03CG03d.d) Dramatizar situações do dia a dia ou situações criadas pelo adulto. (CG.EI03CG04.s) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. (CG.EI03CG04a.d) Demonstrar controle no uso do seu corpo em momentos de cuidado de si e do outro. (CG.EI03CG04b.d) Realizar de forma autônoma ações de cuidado com o próprio corpo. (CG.EI03CG04c.d) Identificar, cuidar e utilizar de forma autônoma seus pertences. (CG.EI03CG04d.d) Servir-se e alimentar-se com autonomia. (CG.EI03CG05.s) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas. (CG.EI03CG05a.d) Coordenar os recursos de deslocamentos, força, velocidade, resistência e flexibilidade nas brincadeiras, danças e dramatizações. (CG.EI03CG05b.d) Reconhecer e respeitar as diferenças corporais relativas a gênero, etnia e faixa etária.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 79-81.

ANEXO E – Traços, sons, cores e formas – Grupo 4

GRUPO 4 – Crianças entre 04 e 05 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>IMAGINAÇÃO, EXPRESSÃO, SENSIBILIDADE ESTÉTICA Expressão de sentimentos, emoções e sensações, a partir das apreciações das diferentes linguagens (música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, danças, teatro, festas populares, entre outros). Desenvolvimento da visualidade, do senso estético, da sensibilidade, do questionamento, da descoberta, por meio do sentimento, exploração, representação, imaginação e criação. Desenvolvimento das ações expressivas e autorais, por meio de materiais (suportes, meios e instrumentos) e referenciais artísticos diferentes. Brincadeiras de faz de contas com cenários e objetos variados que ampliem as representações. Construção de atitudes de autoconfiança em relação a sua produção artística, e de respeito pela produção dos colegas.</p> <p>DIFERENTES MANIFESTAÇÕES E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS Apropriação das diferentes linguagens e expressões artísticas do patrimônio histórico cultural: música, arte visual, cinema, fotografia, dança, teatro e literatura, a partir da observação, narração e descrição. Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais apropriando-se das artes dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, alargando padrões de referência e de identidades, sobretudo, a partir do diálogo para reconhecimento da diversidade. Exploração dos diferentes elementos que compõem os espaços, os materiais, os objetos e os brinquedos relacionados a manifestações artísticas com acessibilidade a TODAS crianças. Desenvolvimento do respeito pelas produções artísticas pessoal e coletiva, além do cuidado com os materiais e o ambiente. Conhecimento, exploração de recursos tecnológicos e de multimidiáticos, bem como domínio de materiais (suportes, meios e instrumentos), para utilização na criação e transformação de produções bidimensionais e tridimensionais. Expressão livre do movimento do corpo e desenvolvimento dos gestos e ritmos criativos e estéticos próprios da dança. Imaginação e criação de cenários, personagens e narrativas nas brincadeiras simbólicas e improvisação de teatro.</p> <p>EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM MUSICAL: DIFERENTES RITMOS, SONS E INSTRUMENTOS Apreciação e fruição em apresentações ou concertos de gêneros e estilos musicais de diferentes épocas e culturas, pessoalmente ou por meio de mídias. Ampliação do repertório musical composto de músicas de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas etc, cantadas ou instrumentais. Exploração de sons (instrumental, musical, natural e corporal), bem como o reconhecimento de suas qualidades (intensidade, duração, altura e timbre). Improvisação, agrupamento e coordenação de diferentes sons para a criação de frases musicais e canções que envolvam o nome de amigos, animais e objetos. Participação em conversas sobre música, abordando suas características, os instrumentos utilizados e sentimentos que despertam.</p>	<p>(CG.EI03TS01.s) Utilizar sons reduzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (CG.EI03TS01a.d) Explorar e reconhecer os diferentes instrumentos musicais na composição de uma banda. (CG.EI03TS01b.d) Produzir diferentes movimentos corporais explorando as capacidades expressivas. (CG.EI03TS02.s) Expressar-se, livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (CG.EI03TS02a.d) Reconhecer as artes visuais como meio de comunicação, expressão e construção do conhecimento. (CG.EI03TS02b.d) Experimentar as diversas possibilidades de representação visual bidimensional e tridimensional. (CG.EI03TS02c.d) Explorar e criar desenhos, pinturas, colagens e modelagens, a partir de seu próprio repertório e do uso dos elementos de linguagem das Artes Visuais. (CG.EI03TS02d.d) Investigar os espaços, as imagens, os objetos, as pessoas e os sons ao seu redor, para significar e incrementar sua produção artística. (CG.EI03TS03.s) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (CG.EI03TS03a.d) Refletir sobre diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, objetos e elementos da natureza, enriquecendo seu repertório artístico e desenvolvendo seu senso estético. Construir repertórios visual e sonoro, a partir do acesso a obras produzidas pela humanidade em geral, e na comunidade local ou da própria cidade. Conhecer e ampliar repertórios de brincadeiras cantadas e de diferentes brinquedos com formas, cores, tamanhos e texturas variadas. Participar na produção, na escolha e no cuidado do material usado, bem como da exposição de trabalhos. (CG.EI03TS03b.d) Desenvolver sensibilidade, criatividade, gosto pessoal e modo peculiar de expressão.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 88-90.

ANEXO F - Traços, sons, cores e formas – Grupo 5

GRUPO 5 – Crianças entre 05 e 06 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>IMAGINAÇÃO, EXPRESSÃO E SENSIBILIDADE ESTÉTICA Apreciação e fruição da arte já produzida por outros e da sua própria produção, convivendo com os mais variados tipos de manifestações artísticas: artes visuais, teatro, dança, fotografia, filme, literatura entre outros. Ampliação da capacidade de observação, da criatividade e do senso crítico, refinando repertório cultural com vivências em diferentes manifestações artísticas e sociais. Desenvolvimento de uma sensibilidade mais investigativa e observadora não preconceituosa nas produções artísticas. Demonstração de sensações e sentimentos, debatendo ideias sobre suas produções, fortalecendo a vontade e a curiosidade pela criação artística e pela diversidade.</p> <p>DIFERENTES MANIFESTAÇÕES E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS Apropriação das linguagens de expressões da criação humana: música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, literatura. Exploração e desenvolvimento dos elementos que compõem a linguagem visual: texturas, cores, superfícies, volumes, pontos, linhas, forma, cor, contrastes, luz. Leitura de obras de artes, a partir da observação, narração, descrição e interpretação de imagens e objetos. Valorização e apreciação de suas próprias produções artísticas, bem como pelas produções de outras crianças, desenvolvendo o respeito e o cuidado com os materiais e o espaço. Produção e organização de cenários, iluminação e som, para apresentação de teatro. Investigação, produção e fruição sobre estilos e elementos da dança.</p> <p>EXPERIÊNCIAS COM A LINGUAGEM MUSICAL: DIFERENTES RITMOS, SONS E INSTRUMENTOS Ampliação do repertório musical, desenvolvendo condições para identificar, reconhecer elementos e ampliar as preferências musicais com um repertório diversificado, composto de músicas de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas etc, cantadas ou instrumentais. Sensibilização da escuta, por meio de experiências de produção, percepção, reflexão e representações musicais. Participação de conversas sobre música: descrição de características, reconhecimento do som e seu respectivo instrumento, além do que configura apreciação de obras instrumentais ou canções. Reconhecimento e exploração de instrumentos musicais e apreciação das qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-os em suas produções sonoras.</p>	<p>(CG.EI03TS01.s) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. (CG.EI03TS01a.d) Utilizar os diferentes instrumentos musicais na composição de uma banda. (CG.EI03TS01b.d) Explorar e criar diferentes movimentos corporais e possibilidades vocais. (CG.EI03TS02.s) Expressar-se livremente, por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais. (CG.EI03TS02a.d) Experimentar as diversas possibilidades de representação visual bidimensional e tridimensional. (CG.EI03TS02b.d) Brincar com diferentes sons, ritmos, formas, cores, texturas, imagens, indumentárias e adereços, construindo cenários para o faz de conta. (CG.EI03TS02c.d) Explorar variadas possibilidades de usos e combinações de materiais suportes, objetos e recursos tecnológicos, para criar e recriar arte gráfica, plástica e musical, apropriando-se de diferentes manifestações culturais. (CG.EI03TS03.s) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons. (CG.EI03TS03a.d) Desenvolver a sensibilidade artística e a capacidade de apreciação estética, ampliando a percepção de sons, cores, formas e texturas do mundo, tanto da natureza quanto do acervo cultural material e imaterial. (CG.EI03TS03b.d) Manifestar atitude de autoconfiança pela própria produção artística, e de respeito pela produção do colega. (CG.EI03TS03c.d) Pesquisar, conhecer e ampliar o repertório de brincadeiras de roda e outras brincadeiras, explorando o ritmo, a rima e a musicalidade.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 90-92.

ANEXO G – Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação – Grupo 4

GRUPO 4 – Crianças entre 04 e 05 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA Participação em brincadeiras de faz de conta representando diferentes papéis sociais, com cenários e objetos variados que possam ser apropriados em suas simbolizações. Interpretação e representação da realidade, criando novos contextos em que assumem papéis e dão diferentes significados aos brinquedos e objetos disponíveis, lançando mão da imaginação e memória. Vivência da brincadeira de faz de conta como espaço privilegiado de interação, imaginação, criação e recriação da realidade física, social, cultural.</p> <p>LINGUAGEM ORAL E LIBRAS Expressão pela oralidade, língua de sinais (Libras), escrita convencional e não convencional, braille, danças, desenhos e outras manifestações expressivas. Apropriação de palavras e expressões da língua. Participação de momentos de escuta em que use atenção, memória, antecipação de sentidos, capacidade de fazer conclusões, respeito à opinião e a vez do outro, articulação do pensamento e expressão por meio do diálogo. Expressão em contextos reais de comunicação: rodas de conversa, bate-papo, conversas espontâneas entre as crianças no parque, nas refeições e demais momentos de encontro. Utilização de diferentes gêneros orais: relato, conversa, contação, reconto, entrevista, notícias, reportagem etc. Valorização de textos da tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. Descrição de objetos, pessoas, fotografias e gravuras. Imitação de variações de entonação e gestos realizados pelos adultos, ao ler histórias e ao cantar.</p> <p>LINGUAGEM ESCRITA Experiências de Leitura Compreensão dos diferentes gêneros textuais lidos com distintos propósitos. Leitura de textos não verbais em diferentes suportes. Escuta de leituras de diversos gêneros: contos, histórias, poemas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, adivinhas, fábulas, lendas, história em quadrinhos, tirinhas, textos informativos, receitas, canções, roteiros. Escuta e leitura de variados gêneros textuais de diferentes culturas, como: indígena, afrodescendente, asiática, europeia, entre outras. Reconhecimento dos nomes e características dos personagens das histórias lidas ou contadas. Vivência estética dos diferentes gêneros textuais por</p>	<p>(CG.EI03EF01.s) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (CG.EI03EF01a.d) Conversar, falar, comunicar e ouvir opiniões de outros sobre diferentes assuntos em rodas de conversas, brincadeiras e demais atividades. (CG.EI03EF01b.d) Comunicar desejos, necessidades, ponto de vista, ideias, sentimentos, informações, descobertas, dúvidas, utilizando a linguagem oral ou de Libras. (CG.EI03EF01c.d) Produzir sentidos por meio da linguagem oral, em diferentes contextos de enunciação. (CG.EI03EF02.s) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (CG.EI03EF02a.d) Brincar de faz de conta como meio de incentivo à interação, imaginação e representação dos diversos papéis e contextos sociais. (CG.EI03EF02b.d) Criar diferentes sons e reconhecer rimas, aliterações em cantigas, trava-línguas e poemas. (CG.EI03EF02c.d) Vivenciar jogos e brincadeiras que envolvam a oralidade. (CG.EI03EF03.s) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (CG.EI03EF03a.d) Manusear diferentes portadores textuais e ouvir sobre seus usos sociais. (CG.EI03EF03b.d) Manifestar as preferências literárias para leitura individual. (CG.EI03EF03c.d) Reconhecer nos textos literários, palavras que compõem seu repertório. (CG.EI03EF03d.d) Participar de situações de leitura e escrita coletiva de: listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, textos e receitas, tendo o professor como modelo de leitor e escriba. (CG.EI03EF04.s) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. (CG.EI03EF04a.d) Representar personagens e enredos das histórias ouvidas por meio da brincadeira de faz de conta. (CG.EI03EF05.s) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (CG.EI03EF05a.d) Produzir textos coletivos tendo o professor como escriba. (CG.EI03EF06.s) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (CG.EI03EF06a.d) Ampliar o repertório dos gêneros discursivos orais e escritos. (CG.EI03EF06b.d) Fazer uso da escrita e leitura espontânea diariamente. (CG.EI03EF07.s) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo</p>

<p>meio da narrativa e ilustrações.</p> <p>Análise da relação entre a narrativa escrita e a ilustração.</p> <p>Leitura de textos por meio de ilustrações, imagens, reconhecendo a convencionalidade na composição dos textos: título, autoria, ilustração.</p> <p>Experiências de Produção de Textos Escritos</p> <p>Utilização de desenhos como forma de registro de sua imaginação e criação.</p> <p>Produção de textos que possibilitem o levantamento de hipóteses sobre os gêneros e suas características.</p> <p>Elaboração de hipóteses durante a produção dos textos sobre o que está escrito e como se escreve, realizando registros de maneira autônoma.</p> <p>Participação de situações de produção de escrita autônoma: escrita do próprio nome e nomes próprios, listas, títulos e legendas.</p> <p>Levantamento de hipóteses de antecipação do conteúdo da legenda, listas e títulos.</p> <p>Análise Linguística</p> <p>Compreensão gradativa do sistema alfabético da escrita - apropriação do som das letras do alfabeto como representação gráfica da fala, identificando esses sons em diferentes gêneros textuais (rimas, aliterações, cantigas, parlendas, poemas, etc.).</p> <p>Diferenciação de desenho e letras.</p> <p>Uso do alfabeto para classificar e localizar informações.</p> <p>Utilização de aspectos convencionais da escrita (uso de letras, alinhamento, orientação etc.).</p> <p>Utilização de procedimento de localização e identificação do nome, a partir de alguns critérios (quantidade de letras, letra inicial etc.).</p> <p>Vivências de escrita que possibilitem a reflexão sobre a língua em situação de produção e interpretação de textos reais, alternando o papel do professor como escriba.</p>	<p>a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(CG.EI03EF07a.d) Reconhecer as letras do alfabeto nas diferentes situações da rotina.</p> <p>(CG.EI03EF07b.d) Realizar tentativa de escrita do nome próprio, dos colegas da turma e de palavras significativas.</p> <p>(CG.EI03EF08.s) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>(CG.EI03EF08a.d) Vivenciar situações cotidianas de apreciação de leitura de diversos gêneros textuais.</p> <p>(CG.EI03EF08b.d) Participar de variadas situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos.</p> <p>(CG.EI03EF09.s) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>(CG.EI03EF09a.d) Escrever por interesse próprio quando lhe parecer necessário e quando solicitado.</p> <p>(CG.EI03EF09b.d) Refletir sobre o sistema de escrita por meio de atividades com os nomes próprios e a familiaridade com os gêneros textuais.</p> <p>(CG.EI03EF09c.d) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros.</p> <p>(CG.EI03EF09d.d) Apropriar-se da escrita do/no nome próprio.</p> <p>(CG.EI03EF09e.d) Conhecer as letras que compõem o seu nome.</p>
--	---

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 100-103.

ANEXO H - Escuta, fala, escrita, pensamento e imaginação – Grupo 5

GRUPO 5 – Crianças entre 05 e 06 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>BRINCADEIRA DE FAZ DE CONTA Vivências de jogos e brincadeiras que envolvam a escrita e a utilização de materiais escritos nas brincadeiras de faz de conta. Criação de enredos na brincadeira de faz de conta utilizando repertório de histórias, poemas, canções, roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, o desenvolvimento da história e os personagens. Apropriação de regras sociais e de conteúdos do mundo dos adultos por meio da brincadeira de faz de conta.</p> <p>LINGUAGEM ORAL E LIBRAS Expressão de ideias, desejos, preferências, necessidades, opiniões e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral, língua de sinais (Libras), desenhos e outras formas de expressão. Narração de fatos em sequência temporal e causal. Ampliação do repertório de gêneros discursivos orais e formas de organização: narração, descrição, relato, conversa, explicação, argumentação, contação, negociação, entrevista, recitação com reconto, apreciação de histórias contadas pelo professor (a) e colegas. Desenvolvimento de práticas de escuta: atenção, memória, antecipação de sentidos, capacidade de fazer conclusões, respeito à opinião e a vez do outro, articulação do pensamento e expressão por meio do diálogo. Exploração da sonoridade das palavras e recitação de parlendas, adivinhas, canções, poemas e trava-línguas. Exposição oral, debates e contação de história.</p> <p>LINGUAGEM ESCRITA Experiências de Leitura Identificação, criação e reconhecimento de diferentes sons, bem como de diversos recursos sonoros do texto literário como rimas, ritmos e aliterações em brincadeiras cantadas, poemas e canções. Realização de procedimentos de leitura, de textos literários e não literários, mesmo não lendo de forma convencional, nos diferentes espaços. Ampliação do repertório de gêneros discursivos escritos por meio da leitura, tramas e formas de organização: contos, histórias, poemas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, adivinhas, fábulas, história em quadrinhos, tirinhas e textos de memória. Escuta e leitura de textos de diferentes culturas, como: indígena, afrodescendente, asiática, europeia, entre outras. Sensibilidade estética, em relação aos textos literários, estabelecendo contato com personagens reais e imaginários, reagindo, emocionando-se e antecipando os desfechos. Compreensão dos diferentes gêneros textuais lidos com distintos propósitos.</p>	<p>(CG.EI03EF01.s) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão. (CG.EI03EF01a.d) Expressar-se por meio da oralidade e Libras, ampliando sua capacidade de comunicação. (CG.EI03EF01b.d) Negociar e usar o diálogo para resolver conflitos, desenvolvendo postura de respeito e escuta a fala do outro. (CG.EI03EF01c.d) Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. (CG.EI03EF02.s) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. (CG.EI03EF02a.d) Criar personagens, construir enredos e vivenciar situações imaginárias a partir das brincadeiras de oralidade. (CG.EI03EF02b.d) Representar nas brincadeiras de faz de contas diferentes papéis sociais. (CG.EI03EF03.s) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. (CG.EI03EF03a.d) Explorar os portadores textuais conhecidos, considerando a estratégia de observação gráfica para reconhecer os gêneros textuais. (CG.EI03EF03b.d) Participar de situações de leitura e escrita coletiva de: listas, bilhetes, recados, convites, cantigas, textos e receitas, tendo ou não o professor como modelo de leitor e escriba. (CG.EI03EF04.s) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens e a estrutura da história. (CG.EI03EF04a.d) Narrar fatos e acontecimentos das histórias ouvidas, respondendo questionamentos sobre os fatos. (CG.EI03EF04b.d) Desenvolver, paulatinamente, as habilidades básicas necessárias à produção e emissão correta de fonemas, expressando-se e reproduzindo mensagens verbais com gradativa clareza e fluência. (CG.EI03EF05.s) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. (CG.EI03EF05a.d) Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em diversos portadores textuais, para atender distintos propósitos comunicativos. (CG.EI03EF05b.d) Criar símbolos e palavras que identifiquem os diferentes espaços e situações do cotidiano. (CG.EI03EF06.s) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. (CG.EI03EF06a.d) Produzir textos em consonância</p>

<p>Leitura de textos não verbais em diferentes suportes.</p> <p>Experiências de Produção Escrita de Textos</p> <p>Planejamento de escrita de textos considerando o contexto de produção: organizando as ideias com o apoio de um escriba.</p> <p>Produção de textos de diferentes gêneros em diferentes contextos, atendendo diferentes finalidades, por meio de um escriba e/ou de forma autônoma.</p> <p>Desenvolvimento de práticas de produção de texto e escrita autônoma: escrita do próprio nome e nomes próprios, listas, títulos, bilhetes, convites, descrições, legendas, textos de memória.</p> <p>Revisão coletiva de textos durante o processo de escrita em que o professor é o escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.</p> <p>Análise Linguística</p> <p>Reflexão sobre a escrita: sua estrutura (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando se lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário científico e estético).</p> <p>Diferenciação de letras, números e outros símbolos.</p> <p>Reconhecimento e nomeação das letras do alfabeto.</p> <p>Conhecimento da ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.</p> <p>Escrita autônoma do próprio nome e de outros nomes próprios.</p> <p>Exploração e registro do alfabeto nas diferentes situações de oralidade e escrita.</p> <p>Uso na sua escrita das convenções do sistema alfabético.</p> <p>Reconhecimento e valorização da leitura/escrita como uma prática para mudança de ação (placas de sinalização, avisos, instruções, cartazes de rua entre outros).</p>	<p>com sua função social.</p> <p>(CG.EI03EF06b.d) Realizar tentativas de leitura dos registros próprios, ou de livros/textos de sua preferência.</p> <p>(CG.EI03EF07.s) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.</p> <p>(CG.EI03EF07a.d) Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer, conhecimento e informação.</p> <p>(CG.EI03EF07b.d) Identificar as letras do alfabeto nas diferentes situações da rotina.</p> <p>(CG.EI03EF07c.d) Realizar a escrita do nome próprio, de outros integrantes da turma e de textos de memorização.</p> <p>(CG.EI03EF08.s) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).</p> <p>(CG.EI03EF08a.d) Identificar nos textos poéticos as rimas das palavras.</p> <p>(CG.EI03EF08b.d) Realizar leituras espontâneas e imagéticas de diferentes gêneros textuais.</p> <p>(CG.EI03EF09.s) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.</p> <p>(CG.EI03EF09a.d) Elaborar perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.</p> <p>(CG.EI03EF09b.d) Ler e escrever o próprio nome, o nome dos colegas e pessoas próximas.</p> <p>(CG.EI03EF09c.d) Ouvir, compreender, contar, recontar, reescrever e criar narrativas.</p> <p>(CG.EI03EF09d.d) Desenvolver a capacidade de fruição diante dos textos literários, ampliando seus conhecimentos estéticos e poéticos.</p>
--	--

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 103-106.

ANEXO I – Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - Grupo 4

GRUPO 4 – Crianças entre 04 e 05 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>ORIENTAÇÃO ESPAÇO TEMPORAL Percepção da passagem do tempo, apoiando-se no calendário e utilizando unidades de tempo/dia, mês e ano. Vivências em atividades que envolvam noções espaciais de orientação, direção, proximidade, lateralidade, exterior e interior, lugar e distância. Pesquisa e observação da paisagem local, por meio de passeios ou com apoio de fotos, imagens, relatos e registros, fazendo comparações com o antes e depois; Leitura e produção de representações espaciais (mapas ou guias) para deslocamento a partir das marcações de pontos referenciais.</p> <p>NÚMEROS, SEUS SIGNIFICADOS E AS OPERAÇÕES ENTRE ELES Percepção das regularidades sobre o funcionamento do Sistema de Numeração Decimal. Utilização da sequência numérica verbal e escrita, a partir das práticas cotidianas e em diferentes contextos. Participação em situações que apresentem operações aritméticas (agrupar, agregar, tirar/subtrair, repartir, acrescentar, multiplicar, comparar). Exploração de cálculo mental e estimativa de resultados em ações do cotidiano.</p> <p>FORMAS GEOMÉTRICAS Observação, manipulação e identificação de características e propriedades dos objetos, materiais e brinquedos (formas, tipos de contorno, bidimensionalidade, tridimensionalidade, planificação e outros).</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS Contato com medidas de comprimento, massa, peso, altura, capacidade, temperatura e tempo (tempo físico, cronológico, histórico e ordem temporal). Conhecimento histórico e exploração de medidas convencionais e não convencionais.</p> <p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO Resolução de situação-problema, utilizando diferentes estratégias pessoais e distintas formas de registros, de forma convencional ou não, em situações contextualizadas; Realização de coletas, organização e interpretação de dados (utilizando quadros, gráficos, tabelas, entre outros). Vivências em situações que apresentem o sistema monetário brasileiro, realizando compra/venda e discutindo noções de valor. Experiências quanto as relações e transformações (receitas diversas).</p>	<p>(GC.EI03ET01.s) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (GC.EI03ET01a.d) Vivenciar situações em que sejam evidenciadas as regularidades do sistema de numeração para conquistar a autonomia na contagem e na leitura de números. (GC.EI03ET01b.d) Comparar quantidades e utilizar marcadores como: mais que, menos que, maior, menor, igual e diferente. (GC.EI03ET01c.d) Observar, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas curiosidades e indagações. (GC.EI03ET04.s) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (GC.EI03ET04a.d) Ler e produzir notações numéricas com propósitos diversos. (GC.EI03ET04b.d) Desenhar e interpretar imagens de objetos a partir de diferentes pontos de vista. (GC.EI03ET05.s) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (GC.EI03ET05.a.d) Manipular, explorar, organizar, comparar, quantificar e transformar os objetos, observando suas propriedades. (GC.EI03ET07.s) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e entre em uma sequência. (GC.EI03ET07a.d) Vivenciar e construir jogos que envolvam número, quantidade, medidas e formas. (GC.EI03ET07b.d) Comunicar procedimentos e resultados, defender pontos de vista utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais. (GC.EI03ET08.s) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. (GC.EI03ET08a.d) Apropriar-se dos diferentes usos e funções sociais dos números, medidas e noções espaço temporais, em suas práticas cotidianas. (GC.EI03ET08b.d) Representar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos e tabelas. (GC.EI03ET09.n) Participar de brincadeiras com dinheiro em compra e venda. (GC.EI03ET010.n) Interagir com outras crianças e adultos para ler e construir representações espaciais ou anotações de percursos com marcação de diferentes pontos de referência. (GC.EI03ET011.n) Utilizar unidades de medida (dia / noite; dias / semanas / meses /ano) e noções de tempo (presente / passado / futuro; antes /agora / depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano. (GC.EI03ET012.n) Apropriar-se de estratégias de contagem de jogos, de brincadeiras e de resolução de problemas matemáticos, do seu cotidiano. (GC.EI03ET013.n) Pesquisar informações, realizar experimentos, resolver situações problemas, formular questões, levantar hipóteses, organizar dados, testar possibilidades de soluções, das situações propostas. (GC.EI03ET014.n) Ampliar o raciocínio lógico-matemático a partir de formulação e resolução de situações problemas. (GC.EI03ET015.n) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 114-116.

ANEXO J - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - Grupo 5

GRUPO 5 – Crianças entre 05 e 06 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>ORIENTAÇÃO ESPAÇO TEMPORAL Utilização de pontos de referência para situar-se, orientar-se e deslocar-se em diferentes espaços. Vivências de jogos e brincadeiras que possibilitem as noções básicas de direção e sentido (para frente, para trás, para cima, para baixo e outros), de posição (em cima, embaixo, dentro, fora e outros) e noções espaciais relativas às situações estáticas (longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora e outros). Noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês, ano), ampliação das noções de ordem cronológicas, utilizando o calendário social.</p> <p>NÚMEROS, SEUS SIGNIFICADOS E AS OPERAÇÕES ENTRE ELAS Reconhecimento dos Números e do Sistema de Numeração. Apropriação do funcionamento do Sistema de Numeração Decimal (regularidades). Compreensão das regularidades do sistema de numeração para conquistar autonomia de contagem e na leitura de números altos. Exploração dos números às suas respectivas quantidades e identificação do antecessor e sucessor (inclusão hierárquica). Compreensão da função social e cultural do número e a utilização à sequência numérica verbal e escrita, a partir das práticas cotidianas e em diferentes contextos. Utilização de múltiplas linguagens para comunicar ideias matemáticas. Acesso a diversos portadores numéricos (tabela numérica, calendário, fita métrica, régua, telefone, teclados de computador, calculadora, relógio, trena, esquadro, entre outros). Realização de experimentos de conservação de quantidade. Participação em situações que apresentem operações aritméticas (agrupar, agregar, tirar/subtrair, repartir, acrescentar, multiplicar, comparar). Resolução de situação-problema e operações aritméticas, utilizando diferentes estratégias pessoais, bem como, o cálculo mental, a estimativa e distintas formas de registros de quantidades (orais, pictográficas e notação numérica).</p> <p>FORMAS GEOMÉTRICAS Exploração de propriedades geométricas de objetos e figuras, como formas, tipos de contornos. Percepção e exploração das características e propriedades dos objetos, materiais e brinquedos (formas, tipos de contorno, bidimensionalidade, tridimensionalidade, planificação, classificação e outros).</p> <p>GRANDEZAS E MEDIDAS Realização de medições e comparações de diversos objetos, espaços e pessoas, utilizando instrumentos convencionais e não convencionais. Comparação de medidas (peso, altura etc.), elaborando diferentes registros. Contato com medidas de comprimento, massa, capacidade, temperatura e tempo (tempo físico, tempo cronológico, tempo histórico e ordem temporal).</p> <p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO Realização de coletas, organização e interpretação de dados (utilizando quadros, gráficos e tabelas), com o registro da criança e do professor em variados suportes. Representação gráfica dos dados coletados por meio de registros pessoais e coletivos. Participação em situações diversas que envolvam vivências com o sistema monetário, utilizando estratégias de compra, venda e troca.</p>	<p>(GC.EI03ET01.s) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (GC.EI03ET01a.d) Identificar, nomear e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles para a formulação, o raciocínio e a resolução de problemas. (GC.EI03ET04.s) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (GC.EI03ET04a.d) Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos, etc.). (GC.EI03ET05.s) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. (GC.EI03ET05a.d) Reconhecer as características dos objetos em situações de observação, exploração e brincadeiras. (GC.EI03ET05b.d) Classificar materiais, objetos e brinquedos, conforme critérios definidos previamente. (GC.EI03ET07.s) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre, em uma sequência. (GC.EI03ET07a.d) Apropriar-se de estratégias de contagem, de jogos, de brincadeiras e de resolução de problemas matemáticos do seu cotidiano. (GC.EI03ET07b.d) Vivenciar e construir jogos que envolvam número, quantidade, medidas e formas. (GC.EI03ET07c.d) Compreender as regularidades do sistema de numeração para conquistar a autonomia na contagem e na leitura de números. (GC.EI03ET08.s) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos. (GC.EI03ET08a.d) Participar de situações em que as medidas sejam realizadas de forma convencional ou não. (GC.EI03ET08b.d) Compreender a leitura de gráficos por meio de atividades em grupos. (GC.EI03ET08c.d) Construir mapas ou anotações de percursos com marcação de pontos de referência com outras crianças e adultos. (GC.EI03ET08d.d) Utilizar unidades de medida (dia / noite, dias / semanas / meses /ano) e noções de tempo (presente / passado / futuro, antes /agora / depois), para responder às necessidades e questões do cotidiano. (GC.EI03ET08e.d) Vivenciar situações de compra e venda com uso de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 117-119.

ANEXO K – Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação – Grupo 4

GRUPO 4 – Crianças entre 04 e 05 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>AMBIENTE NATURAL Investigação dos atributos dos elementos naturais (rios, lagos, relevo, clima, solo, vegetação), reconhecendo suas características; Conhecimentos relacionados aos seres vivos, seus ciclos e fases da vida; Respeito e reconhecimento das diferentes pessoas, seus modos de vida e suas profissões; Observação, investigação e percepção sobre os Fenômenos da natureza e fenômenos sociais, suas implicações e transformações;</p> <p>AMBIENTE SOCIAL Participação em situações em que o conhecimento dos espaços e das paisagens seja necessário (instituição, rua, cidade, bairro e campo); Conhecimento sobre os diversos tipos de meios de transportes e as percepções das diferenças e semelhanças entre eles, de sua evolução histórica, bem como as regras de circulação e as leis de trânsito básicas para proteção e cuidado com a vida. Valorização da História, da cultura e das contribuições dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos e europeus e de outros países para a nossa formação; Compreensão das relações espaço-temporal (noções de simultaneidade, sequência, mudança e permanência das ações cotidianas), nas situações cotidianas. Participação em situações em que os Recursos tecnológicos e midiáticos são necessários para a resolução de problemas; Percepções das transformações ocorridas no meio social e natural, por meio de investigação em diversas fontes.</p>	<p>(CGEI03ET01.s) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (CGEI03ET01a.d) Investigar as características dos objetos elementos naturais e suas funções e transformações. (CGEI03ET01b.d) Conhecer a história e as propriedades dos objetos, materiais e brinquedos de diversas culturas. (CGEI03ET01c.d) Observar e utilizar objetos variados ou objetos culturais de diferentes grupos e épocas percebendo suas características e funções. (CGEI03ET02.s) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (CGEI03ET02a.d) Utilizar objetos variados para construir engenhocas e objetos culturais de diferentes grupos e épocas. (CGEI03ET02b.d) Compreender os fenômenos da natureza e fenômenos sociais: transformações. (CGEI03ET02c.d) Conhecer a importância do meio ambiente e sua preservação. (CGEI03ET02d.d) Explorar os recursos tecnológicos e midiáticos e seus usos no cotidiano. (CGEI03ET03.s) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (CGEI03ET03a.d) Pesquisar, observar e conhecer a fauna e a flora registrando de formas variadas seus pensamentos. (CGEI03ET03b.d) Pesquisar e conhecer a relação dos homens com demais seres vivos micro e macroscópicos. (CGEI03ET03c.d) Conhecer os impactos ambientais e participação do homem no aquecimento global, poluição, desmatamento, queimadas, contaminação da água e do solo e demais problemas ambientais. (CGEI03ET04.s) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (CGEI03ET04a.d) Participar de procedimentos de pesquisa e registros, tais como seleção de materiais, consulta e índices, exploração de imagens e recursos visuais, cartazes, livros, diários de bordo. (CGEI03ET04b.d) Utilizar mapas, globo, gps para localizar objetos, locais, cidades, ruas entre outros. (CGEI03ET06.s) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (CGEI03ET06a.d) Pesquisar e relatar fatos da sua história de vida, do nome e da família valorizando sua identidade pessoal. (CGEI03ET06b.d) Pesquisar a história, cultura e contribuições dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos e europeus e migrantes americanos. (CGEI03ET06c.d) Vivenciar brincadeiras de faz de conta e tradições culturais, assumindo diferentes papéis sociais, valorizando manifestações da cultura regional.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 127-129.

ANEXO L - Mundo social e natural – investigação, relação, transformação e preservação – Grupo 5

GRUPO 5 – Crianças entre 05 e 06 anos	
SABERES E CONHECIMENTOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
<p>AMBIENTE NATURAL Explicação sobre os fenômenos da natureza suas implicações, transformações e evoluções. Envolvimento com experiências sobre os fenômenos físicos (movimento, inércia, flutuação, equilíbrio, força, magnetismo e atrito) e químicos (produção, mistura e transformação). Observação e descrição das diferenças de forma, textura, cor dos elementos do cotidiano e da natureza por meio de todos os sentidos. Investigação das características dos seres vivos e da matéria não viva. Experimentação dos diferentes tipos de materiais de pesquisa e as suas possibilidades de utilização nas investigações (microscópio, lupa, régua, pinça, retroprojektor, lanternas, etc.). Apropriação de hábitos de cuidados com o meio ambiente (fauna e flora), tratamento de resíduos e valorização da água como recurso natural indispensável à vida. Progressivo interesse pelas mudanças climáticas entendendo suas consequências para os seres vivos.</p> <p>AMBIENTE SOCIAL Investigação, exploração e apropriação dos modos de organização sociais. Exploração, reconhecimento e apropriação da história, cultura e contribuições dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e outros países da América. Pesquisa e participação em atividades que envolvam os costumes e tradições das diferentes culturas existentes no Brasil e de outros países, tais como dança, vestimentas, comidas típicas, brinquedos, brincadeiras, jogos, músicas, literatura, mitologia, lendas, histórias, parlendas, cantigas, e outros gêneros e aspectos. Exploração dos recursos tecnológicos e midiáticos e seus usos no cotidiano (meios de comunicação). Conhecimento sobre os diversos tipos de meios de transportes e as percepções das diferenças e semelhanças entre eles, de sua evolução histórica, bem como as regras de circulação e as leis de trânsito básicas para proteção e cuidado com a vida. Exploração e apropriação da diversidade familiar presente na sociedade, em especial à sua relação de parentesco entre as pessoas que conhece: como vivem, em que trabalham e as suas diferentes estruturas familiares. Relato de fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. Exploração da sua identidade levando em consideração sua árvore genealógica: descendência, linguagem social e cultural. Participação nas brincadeiras de faz de conta, utilizando fantasias diversas e apetrechos, para exploração dos diferentes papéis sociais e culturais. Observação e investigação dos diferentes espaços sociais e culturais.</p>	<p>(CGEI03ET01.s) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. (CGEI03ET01a.d) Manipular, comparar, explorar os diversos objetos, brinquedos e artefatos produzidos em diferentes épocas e por diferentes culturas. (CGEI03ET01b.d) Valorizar o patrimônio cultural do seu grupo social e interessar-se por conhecer diferentes formas de expressão cultural. (CGEI03ET02.s) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. (CGEI03ET02a.d) Interessar-se pela preservação do planeta com relação à água, à redução e separação do lixo compreendendo os processos de reutilização e reciclagem dos materiais. (CGEI03ET02b.d) Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais e sociais, demonstrando atitudes de investigação, respeito e preservação. (CGEI03ET02c.d) Utilizar objetos variados para construir engenhocas e objetos culturais de diferentes grupos e épocas. (CGEI03ET02d.d) Participar de procedimentos de pesquisa tais como seleção de materiais para pesquisa, consulta e índices, exploração de imagens e outros recursos visuais. (CGEI03ET03.s) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder as questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. (CGEI03ET03a.d) Compreender a grande diversidade de ambientes, comparando-as. (CGEI03ET03b.d) Pesquisar, observar e conhecer a fauna e a flora registrando de formas variadas seus pensamentos. (CGEI03ET03c.d) Explorar os espaços de investigação/experimentação organizando as observações por meio de diferentes registros. (CGEI03ET04.s) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes. (CGEI03ET04a.d) Conhecer os estados físicos dos elementos da natureza e registrar suas ideias de registros diversos. (CGEI03ET04b.d) Participar de procedimentos de pesquisa e registros, tais como seleção de materiais, consulta e índices, exploração de imagens e recursos visuais, cartazes, livros, diários de bordo. (CGEI03ET04c.d) Utilizar mapas, globo, gps para localizar objetos, locais, cidades, ruas entre outros. (CGEI03ET06.s) Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. (CGEI03ET06a.d) Manifestar curiosidade pelas diferentes culturas, povos e etnias, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando ideias. (CGEI03ET06b.d) Reconhecer a si mesma e ao outro como sujeitos de direitos e como seres sociais que atuam no tempo e no espaço. (CGEI03ET06c.d) Valorizar as manifestações culturais presentes na sua comunidade e nas demais. (CGEI03ET06d.d) Pesquisar e relatar fatos da sua história de vida, do nome e da família valorizando sua identidade pessoal. (CGEI03ET06e.d) Pesquisar a história, cultura e contribuições dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos e europeus e migrantes americanos.</p>

Fonte: Educação Infantil – Referencial Curricular REME, 2020, p. 130-132.