O FAZER PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR PARA AS ESPECIFICIDADES DAS CRIANÇAS E SEUS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

Virgínia Tavares Marques [1]
Gilciara Batista Oliveira [2]
Maria Eduarda Oliveira dos Santos [3]
Soraya Maria de Barros de Almeida Brandão [4]

RESUMO

A concretização das práticas pedagógicas na Educação Infantil compreende a organização intencional do ambiente, de modo a respeitar as especificidades das crianças pequenas e garantir seus direitos de aprendizagem, por meio das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, ao se proporcionar espaços de interações entre as crianças e os adultos, bem como aprendizagens por meio do brincar, favorece-se o desenvolvimento do autoconhecimento, da expressão de sentimentos e ideias através de diferentes linguagens, bem como a construção progressiva da autonomia. Em vista disso, o presente trabalho tem como objetivo discutir sobre como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas na Educação Infantil contemporânea, à luz dos documentos normativos, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs – (Brasil, 2010), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – (Lei n° 9.394/96) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), que veem a criança como sujeito de direitos e protagonista no processo educativo. A pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa, por meio de análise bibliográfica e documental, com o objetivo de compreender o que os documentos oficiais estabelecem como direitos educacionais para as crianças da Educação Infantil, bem como o que os estudos da área apontam sobre o desenvolvimento do fazer pedagógico nas instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos. Diante disso, conclui- se que a Educação Infantil, apesar de ter alcançado significativos avanços nos últimos anos, ainda enfrenta desafios para consolidar práticas que atendam plenamente às necessidades e especificidades da infância. Assim, para assegurar uma educação de qualidade, atendendo os direitos das crianças, torna-se necessária a formação das instituições e dos profissionais, de modo a qualificar as práticas educativas e proporcionar vivências significativas que lhes permitam reconhecer-se como sujeitos ativos, produtores de cultura e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas pedagógicas; Protagonismo infantil.

---

[1] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, v.marques@aluno.uepb.edu.br ;

[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da UniversidadeEstadual da Paraíba - UEPB, gilciara.o@aluno.uepb.edu.br ;

[3] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, santos.oliveira@aluno.uepb.edu.br ;

[4] Professor orientador: Graduação em Pedagogia - UEPB. Doutora em Linguística - UFPB. Professora e chefe adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), soraya.brandao@servidor.uepb.edu.br .

1 INTRODUÇÃO

Olhar para a Educação Infantil brasileira nos dias atuais é perceber o quanto ela ainda necessita de melhorias para atender de forma mais adequada às crianças que a frequentam. É preciso compreender que, ao longo da história, a concepção sobre a infância nem sempre foi marcada pelo cuidado e pela valorização que hoje se busca. No contexto brasileiro, essa concepção é respaldada em importantes marcos legais e normativos da Educação Infantil, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Tais marcos representam significativas conquistas para a Educação Infantil, pois reconhecem a criança como sujeito de direitos e atribuem ao Estado a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral dos infantes em suas múltiplas dimensões. Contudo, a permanência desses documentos norteadores não asseguram por si só a efetivação de práticas pedagógicas capazes de garantir plenamente às especificidades da infância, visto que muitas instituições estão pautadas no modelo tradicional de ensino e na antecipação do ensino fundamental, distanciando-se do que propõe os documentos e limitando a capacidade da criança de tornar-se protagonista e sujeito do processo de aprendizagem, visto que é produtora de cultura e conhecimentos.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), a educação voltada para a infância fundamenta-se nos eixos das interações e brincadeiras, compreendendo que o conhecimento é construído por meio da socialização e das experiências entre os pares e os adultos. Nessa perspectiva, é necessário que o docente seja capaz de mediar as práticas pedagógicas, proporcionando nas instituições de ensino ambientes propícios e ricos em aprendizagens, garantindo às crianças situações que promovam e valorizem suas múltiplas linguagens.

Diante desse cenário, torna-se necessário discutir sobre como as práticas pedagógicas têm sido realizadas na Educação Infantil contemporânea, considerando a concepção de infância defendida pelos documentos normativos. Assim, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma abordagem analítica do fazer pedagógico em consonância com os documentos que norteiam a Educação Infantil, de modo a

superar os modelos tradicionais e mercantilistas atuais, promovendo experiências educativas que valorizem os interesses e respeitem as singularidades das crianças.

A partir desse objetivo, questiona-se: de que maneira o fazer pedagógico na Educação Infantil pode ser desenvolvido em consonância com os documentos normativos, considerando as especificidades das crianças e garantindo seus direitos de aprendizagem?

2 METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, tendo como objeto de análise o fazer pedagógico na Educação Infantil em consonância com as especificidades das crianças e seus direitos de aprendizagem. Para a análise documental, foram considerados os principais documentos normativos que orientam essa etapa da Educação Básica, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que se refere à pesquisa bibliográfica, foram utilizados estudos relacionados à Educação Infantil, ao fazer pedagógico, ao protagonismo infantil, às múltiplas linguagens e aos direitos de aprendizagem, com destaque para as contribuições de Edwards (2016), Faria e Angotti (2014), Kormann et al. (2022) e Sousa e Vitoriano (2022). Dessa forma, a análise buscou estabelecer relações entre as orientações presentes nos documentos normativos e as discussões apresentadas pelos estudos selecionados, com atenção às práticas pedagógicas, às interações, às brincadeiras, às múltiplas linguagens e à valorização das singularidades das crianças.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 O fazer pedagógico na Educação Infantil e a concepção de infância

Ao longo dos últimos anos, o fazer pedagógico desenvolvido na Educação infantil vem enfrentando diversos processos de transformações, esses, acompanhados pelas mudanças sociais e os avanços nas políticas públicas voltadas à infância. Apesar de, atualmente, a Educação Infantil ser institucionalizada e sua oferta constituir dever do Estado, compartilhado entre os entes federativos, com atuação prioritária dos municípios, durante muito tempo essa etapa esteve alicerçada em práticas assistencialistas de amparo e prevenção, marcadas pela limitada responsabilização do poder público com a população atendida. Nesse contexto, as instituições destinadas ao atendimento das crianças tinham como função predominante a guarda, a proteção, o cuidado e a higienização, em detrimento de uma perspectiva educacional.

Nessa perspectiva, Mende´s (2015) destaca que o pensamento em criar espaços para abrigar as crianças pequenas somente surgiu por volta do início do século XX, com o processo de industrialização tardio do Brasil e consequentemente a expansão das cidades, intensificando-se a partir da década de 1930. Foi com esse advento, que as creches de cunho assistencialista e amparo atendiam as crianças abandonadas nas ruas e ajudava as mães operárias com seus filhos e filhas, com o intuito de ser guardiã dessas crianças do trabalho servil e dos perigos das cidades.

Foi através de intensos debates, movimentos e lutas de educadores, intelectuais e pesquisadores da área, que a Educação Infantil conquistou novos significados e chegou ao estágio em que se encontra hoje. Essa conquista representou uma mudança de paradigma, em que a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e não mais como alguém que precisa apenas de cuidado e proteção.

A preocupação com a garantia dos direitos das crianças de 0 a 6 anos começa a se consolidar com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Infantil como direito das crianças e dever do Estado. Posteriormente, a partir da Emenda Constitucional de n° 59/2009, o artigo 208 passou a oferecer a educação básica dos 4 aos 17 anos, incluindo o atendimento em creches e pré-escolas para crianças até 5 anos de idade (Brasil, 1988). Entretanto, o reconhecimento de que esses infantes deveriam frequentar instituições educacionais não eram suficientes, pois ainda não havia um plano de ensino formal que orientasse o trabalho voltado à infância de forma sistematizada.

A partir dessa lacuna, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) veio definir a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, emocional e social, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela oferta e promoção do ensino nessa etapa. Assim, constata-se quando sublinhamos o artigo 29 que:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Neste sentido, compreende-se que há dimensões norteadoras que ultrapassam o cuidar na Educação Infantil. Assim, o fazer pedagógico passa a assumir o papel de promover experiências significativas que integrem o aprender, o conviver, o brincar e o explorar, valorizando o protagonismo infantil e a construção coletiva do conhecimento.

Nessa perspectiva, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) em 1999 e reformuladas posteriormente em 2009, a fim de consolidar essas concepções de infância e orientar o trabalho pedagógico nas instituições, assegurando práticas educativas capazes de respeitar e garantir os direitos e as especificidades das crianças pequenas.

3.2 Interações, brincadeiras e múltiplas linguagens

Uma das singularidades do documento é que ele torna evidente que os dois eixos estruturantes da organização do trabalho pedagógico no ambiente educacional da Educação Infantil são as interações e brincadeiras. Os eixos destacam que ao proporcionar oportunidades para que a criança interaja com outras crianças e com os adultos, e ao aprender por meio do brincar, tornam-se capazes de desenvolver o autoconhecimento, a expressão de sentimentos e ideias por meio de diferentes linguagens, a construção da autonomia e, a convivência ética e respeitosa com os outros.

Esses princípios são ampliados através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017), documento normativo que define os conhecimentos essenciais que todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses devem desenvolver, quando propõe cinco campos de experiências - o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades e

transformações - ambos destacando, sobretudo, a importância do brincar, do explorar, da arte, da socialização e da cultura como elemento fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, despertando a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade, de modo que elas aprendam sobre si mesmas, sobre o outro e sobre o mundo em que vivem.

Nesse sentido, tudo o que as crianças produzem devem ser tratadas com importância, pois revelam para elas a identidade e leitura do mundo. No que se refere às múltiplas linguagens, Edwards (2016) aponta sobre a exploração das linguagens gráficas pelas crianças, ao afirmar que "[...] as linguagens visuais e gráficas oferecem um modo para explorar e expressar entendimentos do mundo facilmente disponíveis a maioria dos pré-escolares" (Edwards, 2016, p. 44).

Dessa forma, podemos perceber que a exploração da arte com as crianças configura-se como um recurso indispensável, pois é uma linguagem intrínseca inerente à infância, no qual favorece a observação e a expressão do mundo ao seu redor, potencializando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades expressivas e cognitivas.

No que se refere ao Artigo 8º das DCNEIs, constata-se que:

> O currículo deve ser desenvolvido num ambiente rico de experiências, estimulante, em que a criança tenha acesso e apropriação aos conhecimentos e as diferentes linguagens em educação, com direito à proteção, saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e de diferentes idades, como com os adultos, em que o cuidado é indissociável ao processo educativo cuidar-educar (Brasil, 2010, p. 224).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A distância entre os documentos normativos e as práticas pedagógicas

Apesar dos avanços legais para a Educação Infantil, e haver uma gama de especificidades que norteiam a etapa educacional nos referidos documentos, foi possível identificar a partir da análise dos documentos e da literatura, que ainda há um caloroso debate na defesa dos direitos e reconhecimento das potencialidades da infância para criar e recriar conhecimentos, experiências. A existência de prescrições normativas não garante, isoladamente, que tais princípios sejam efetivados no cotidiano das instituições.

Dominico, Lira e Yaegashi (2020) dialogam com esse pensamento, quando revelam que o fazer pedagógico nas instituições de educação infantil ainda estão alicerçadas no trabalho do reconhecimento de letras e números, visto que por meio dessas habilidades, estariam demonstrando, de fato, que as crianças estão aprendendo. Para isso eles realizam uma crítica quando:

> O reconhecimento de números, letras e formas e a escrita do nome e sua identificação são tarefas enaltecidas por pais e professoras, pois mostrariam o que realmente as crianças estão aprendendo, revelando que a preocupação está no produto e não no processo de ensino. Nesse contexto, entendemos que a antecipação da escolarização descaracteriza a identidade da educação infantil [...] (Dominico, Lira e Yaegashi, 2020, p. 225).

Dessa forma, como destacam os autores supracitados, observa-se que em diversas instituições, práticas pedagógicas pautadas na preparação para o ensino fundamental descaracteriza a riqueza curricular que o espaço da Educação Infantil tem a oferecer, onde a educação passa a ser vista como um produto e as crianças receptoras de conteúdo, devendo passar por uma sequência de processos padronizados.

Tal perspectiva distancia-se do que preveem as DCNEIs, uma vez que o foco se desvia da formação integral das crianças para o cumprimento de metas, números e resultados imediatos, desconsiderando os tempos, os interesses e as singularidades da infância. Essa negação das singularidades da infância revela uma concepção de ensino pautada em padrões e resultados, o que Edwards (2016) critica, ao se referir a esse modelo de ensino como “industrial”, e descrever alguns argumentos para designá- lo como inapropriado:

> O modelo industrial, tudo como uma moldura para o desenho e a interpretação da educação, é inapropriado de vários modos em cada nível da educação, sobretudo para crianças pequenas. Durante os primeiros anos de vida das crianças, a estabilidade dos relacionamentos e a formação de vínculos entre elas e aqueles que as cuidam é altamente desejável e, talvez, essencial. [...] Um modelo industrial também implica que a educação é um processo unidirecional: os adultos impõem procedimentos de instrução sobre o material bruto - as crianças - a fim de o transformar, de modos previsíveis (Edwards, 2016, p. 50).

Nesse sentido, concordamos com Edwards, quando destaca que, principalmente nos primeiros anos de vida, os vínculos, os relacionamentos e a estabilidade são fundamentais na construção do sujeito.

4.2 A intencionalidade pedagógica e a garantia dos direitos de aprendizagem

Sob esse olhar, o educador, ao invés de pensar: o que precisa-se fazer para que essa criança alcance determinado resultado? Deve-se reverter o pensamento para criar as condições necessárias onde a criança possa se desenvolver, considerando seu tempo, seus interesses, suas relações e particularidades.

É necessário destacar o papel do educador na sociedade e sua atuação como mediador do processo de aprendizagem, promovendo situações que desenvolva nas crianças da Educação Infantil a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico. E, Edwards (2016) revela que:

> Um programa tem vitalidade intelectual se as interações individuais e grupais do professor evoquem principalmente o que as crianças estão aprendendo, planejando e pensando sobre seu trabalho e brincadeiras e umas sobre as outras, evocando apenas minimamente regras e rotinas (Edward, 2016, p. 47).

Assim, um programa educativo intelectualmente "vivo" é quando o educador busca pensar junto com as crianças, e o foco das conversas, atividades e interações estão centradas nas ideias e nos pensamentos delas. Há, sobretudo uma preocupação pelo o que as crianças estão aprendendo, planejando e descobrindo por meio das brincadeiras em grupo, e não apenas a necessidade de controlar o comportamento ou seguir regras.

A partir da análise dos documentos e das produções utilizadas nesta pesquisa, compreende-se que a intencionalidade pedagógica constitui um elemento indissociável para que os direitos das crianças sejam efetivados no cotidiano da Educação Infantil. Subentende-se que a intencionalidade pedagógica não significa controlar todas as ações das crianças, mas tornar o ambiente vivo, planejando vivências, tempos e elaborando materiais com objetivos educativos, mantendo a atenção às manifestações e interesses das crianças para realizar intervenções quando necessário.

Dessa forma, o papel do docente da educação infantil não se limita a transferência de conhecimento, mas envolve a organização de experiências, espaços e situações que possibilitem às crianças conviver, interagir, brincar, explorar e expressar-se, como propõe a BNCC como direitos essenciais das crianças nessa etapa de ensino.

A análise evidencia, portanto, que na atualidade, ainda, há uma contradição entre a concepção de infância apresentada pelos documentos normativos e, por outro lado, a permanência de práticas que priorizam a padronização e a antecipação de conteúdos que levam às aprendizagens posteriores do ensino fundamental. Enquanto as DCNEIs e a

BNCC defendem uma educação pautada nas experiências, nas interações, nas brincadeiras e na participação infantil, a adoção de práticas excessivamente escolarizantes pode limitar as possibilidades de expressão, exploração e protagonismo das crianças no espaço da educação infantil.

4.3 Protagonismo infantil, múltiplas linguagens e desafios do fazer pedagógico

Ao centrar práticas pedagógicas em concepções contrárias aos documentos que norteiam o trabalho educativo com as crianças pequenas, negligenciam-se simultaneamente os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser respeitados e que fundamentam toda e qualquer ação dos docentes da Educação Infantil conforme estabelecem as DCNEIs. Tal desrespeito manifesta-se, sobretudo, quando, por meio dos chamados "puxadinhos" de conteúdos voltados para o ensino fundamental, antecipa-se precocemente a inserção das crianças na cultura letrada e as submetendo-as a sistemas rígidos de ensino que permeiam diversos programas educacionais brasileiro.

Em contrapartida a essa visão antecipatória e mercantilista de educação, as DCNEIs amparam uma proposta formativa que reconhece e valoriza as especificidades de cada criança e norteiam as práticas pedagógicas baseando-se em princípios estruturantes.

Neste sentido, destacam-se os princípios éticos**,** relacionados à autonomia, à responsabilidade, a solidariedade e ao respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; os princípios político**s**, relacionados aos direitos e deveres da cidadania, ao exercício da criticidade e ao respeito à ordem democrática; e os princípios estético**s,** relacionados à sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Compreender e efetivar esses princípios na prática, implica reconhecer a criança como sujeito de direitos, capazes de aprender por meio das interações e das experiências. Baseando-se neste cenário de educação, é necessário compreender a necessidade do docente proporcionar concepções de ensino capazes de assumir uma postura de escuta ativa, observação e intencionalidade pedagógicas, criando condições para que as

crianças se desenvolvam e possam assim, expressar seus conhecimentos, hipóteses, desejos e modos singulares de viverem.

Nessa perspectiva, pressupõe também a valorização das múltiplas linguagens enraizadas em cada infante. Reconhecer a importância dessas linguagens significa compreender que as crianças aprendem e constroem conhecimentos não só pela linguagem oral ou escrita, mas também por meio da musicalização, das brincadeiras, dos jogos, da arte, da dança, da encenação, entre outras. Garantir tais direitos implica reconhecer o universo da cultura infantil e as potencialidades das crianças por serem feitas de cem, como bem ressalta Malaguzzi in Edwards (2016), quando diz que:

> A criança
> é feita de cem.
> A criança tem cem mãos
> cem pensamentos
> cem modos de pensar
> de jogos e de falar.
> Cem sempre cem
> modos de escutar
> as maravilhas de amar.
> Cem alegrias
> para cantar e compreender.
> Cem mundos
> para descobrir.
> Cem mundos para sonhar.
> A criança tem
> cem linguagens
> (e depois cem cem cem)
> [...] (Malaguzzi in Edwards, 2016, p. 2)

A concepção apresentada por Malaguzzi reforça a necessidade de compreender a criança como sujeito com potenciais, capaz de expressar seus pensamentos, sentimentos e conhecimentos por diferentes linguagens.

Desse modo, cabe ao docente organizar suas práticas pedagógicas de forma intencional, envolvendo situações de aprendizagem que incluem diversas linguagens,

garantindo que as crianças tenham acesso a experiências diversificadas e significativas. Isso implica ofertar propostas que abrangem diferentes materiais e formas, proporcionando vivências concretas, como rodas de música, brincadeiras, jogos educativos, oficinas de arte, dança ou dramatizações, capazes de despertar nas crianças o interesse de expressarem seus pensamentos, estimulando a autonomia e criticidade, desenvolvendo suas ideias e ampliando seus repertórios. Ao proporcionar tais experiências, o docente será capaz de assegurar um ambiente educativo que possa respeitar e garantir o direito de aprendizagem, fortalecendo vínculos, valorizando as singularidades e promovendo o desenvolvimento integral dos infantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consonância com o cenário apresentado, evidencia-se, portanto, que, a Educação Infantil tem alcançado significativos avanços nos últimos anos, porém, ainda enfrenta desafios para consolidar práticas que atendam plenamente às necessidades e especificidades da infância. Assegurar os direitos e garantir sua plena efetivação reside, principalmente, na capacidade das instituições e dos profissionais de transformar suas práticas educativas, proporcionando que as crianças vivenciem experiências concretas, capazes de reconhecerem-se como sujeitos ativos, produtores de cultura e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Nesse sentido, para assegurar que as crianças da Educação Infantil tenham direito a uma aprendizagem na qual respeite suas singularidades e as considere como o centro do processo, faz-se necessário que os profissionais que atuam nessa etapa possuam, além de afeto e sensibilidade, uma formação adequada e qualificada. Tal formação deve contemplar o conhecimento dos aspectos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, assim como as legislações que garantem os direitos e a valorização da infância.

Ademais, é de extrema relevância compreender que essa etapa educacional não é somente como uma espécie de atendimento assistencialista - concepção já superada nos documentos oficiais - e tampouco como mera preparação para o ensino fundamental. Assim, é imprescindível que os docentes busquem constantemente qualificar-se,

aprimorando suas práticas pedagógicas e exercendo sua função com maestria, compromisso e respeito às crianças que lhes são confiadas.

Dessa forma, o fazer pedagógico na Educação Infantil precisa estar articulado aos princípios estabelecidos nos documentos normativos, de modo que as práticas educativas não apenas reconheçam os direitos das crianças, mas criem condições concretas para sua efetivação. Nesse processo, o respeito às especificidades da infância, a valorização das múltiplas linguagens, as interações, as brincadeiras e a participação das crianças constituem elementos fundamentais para a construção de uma Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral e com o protagonismo infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infanti**l. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

DOMINICO, E. et al. Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan. 2020.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Tradução: Dayse Batista; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FARIA, A. de C.; ANGOTTI, M. As diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: em busca de um trabalho pedagógico com qualidade. **Zero-a-Seis**, v. 16, n. 30, p. 217-230, 2014.

KORMANN, Eliane et al. Educação Infantil e a BNCC: ênfase no protagonismo da criança. **Revista Extensão em Foco**, Brusque, v. 10, n. 1, 2022.

MENDE´S, Sarah de Lima. Tecendo a história das instituições de educação infantil no Brasil. **Saberes**, Natal, v.1, n.11, p. 94-100, 2015.

SOUSA, C. S. de; VITORIANO, L. F. Educação Infantil: direitos de aprendizagem sob a ótica da comunidade escolar. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2022.